المؤتمر الإقليمى

لرابطة الأخصائيين النفسيين المصرية

١٨–٢٠ نوفمبر ٢٠٠٧

تقدم بمشروع لورشة عمل
تعقد خلال المؤتمر

تنمية الذكاء الوجدانى لخفض حدة بعض المشكلات

لدى عينة من الأطفال المضطربين سلوكيًا

د. محمد رزق البحيرى
معهد الدراسات العليا للطفولة
جامعة عين شمس

ملخص:

أجريت هذه الدراسة بهدف التعرف على فاعلية تنمية الذكاء الوجدانى فى خفض حدة بعض المشكلات(العدوان- الانطواء- الكذب)لدى عينة من الأطفال المضطربين سلوكيا، بالإضافة إلى إعداد مقياس للذكاء الوجدانى للأطفال المضطربين سلوكيا.

وقد اشتملت عينة الدراسة على(٦٠) تلميذ ذكر فى عمر٩-١١عام تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بالتساوي، وقد أجرى التجانس بينهما على العديد من المتغيرات النفسية والديموجرافية التى من شأنها التأثير فى نتائج الدراسة، وقد تضمنت أدوات وإجراءات الدراسة مقياس ستانفورد- بينيه للذكاء الصورة الرابعة تعريب: لويس مليكة، مقياس الكذب لدى أطفال المرحلة الابتدائية إعداد أمل عبد الحليم، مقياس سلوك الأطفال إعداد: عيسى جابر، قائمة ملاحظة سلوك الطفل تعريب: مصطفى كامل، بالإضافة إلى أدوات أخرى من إعداد الباحث تتمثل فى مقياس المستوى الثقافى الاقتصادى الاجتماعي، ومقياس الذكاء الوجدانى للأطفال المضطربين سلوكيا، والبطاقة التتبعية الدوائية، وأخيرا إجراءات البرنامج التدريبي.

وعن طريق المقارنة بين القياس القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية، والمقارنة بين القياس القبلى والبعدى للمجموعة الضابطة، والمقارنة بين المجموعة التجريبية والضابطة فى القياس البعدي،

والمقارنة بين القياس البعدى والتتبعى للمجموعة التجريبية اشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبى ليس فقط فى تنمية الذكاء الوجدانى بل أيضا فى خفض حدة المشكلات السلوكية(العدوان- الانطواء- الكذب)لدى المجموعة التجريبية من أطفال المرحلة الابتدائية المضطربين سلوكيا، كما تحقق الهدف الثانى من هذه الدراسة وهو إعداد مقياس للذكاء الوجدانى للأطفال المضطربين سلوكيا والتحقق من خصائص السيكومترية.

مقدمة :

تُعد مرحلة الطفولة ذات أهمية خاصة في حياة الإنسان ذلك لان فيها تُغرس البذور الأولى لشخصية الطفل، وعلى ضوء ما يكتسبه من خبرات ومع كونه قابلا للتشكيل والتأثر بمن حوله يتحدد إطار شخصيته، فإذا توفر له جو أسرى ومجتمعي يسوده الدفء والأمان النفسي يسير نموه في مساره الطبيعي، أما إذا تعرض لمواقف أسرية وبيئية يفتقد فيها الحب والاستقرار فانه يكون عرضة للعديد من المشكلات السلوكية والنفسية التي من شأنها التأثير عليه في جوانب حياته المختلفة وتحدد أشكال توافقه النفسي والمجتمعي.

وللمشكلات السلوكية في مرحلة الطفولة المتأخرة خصوصية شديدة وذلك لما تتسم به هذه المرحلة من تغيرات نمائية سريعة ومتلاحقة في كافة جوانب النمو المختلفة، ويظل الحد الفاصل في تحديد ما إذا كان هذا سلوك مضطرب أم سوى أمر يصعب تحديده لارتباط ذلك بمعايير ومحددات ثقافية واجتماعية (عبد الرازق، ٢٠٠١) وتُعد الدراسات التي اهتمت بخفض وعلاج هذه المشكلات وخاصة- العدوان والانطواء والكذب- لدى أطفال المرحلة الابتدائية قليلة نسبيا.

ويعد الذكاء الوجداني مدخلا فعالا لحياة تسودها قيم النجاح والكفاءة، فضلا عن كونه سبيلا واقيا من المشكلات النفسية والسلوكية، كما أن جوهره تنمية قدرة الفرد على التوافق مع المتغيرات البيئية وإقامة علاقات اجتماعية مستقرة، وبقدر ما يتوفر للفرد من عوامل الذكاء الوجداني ومكوناته بقدر ما يتمتع بالانبساط والاتزان الانفعالي ويبتعد عن الانطواء والعصابية والعدوان والكذب، وقد أشارت الدراسات السابقة إلى أن الأطفال الذين تلقوا تدريبا على مكونات الذكاء الوجداني أصبحوا أفضل من الناحية الاجتماعية والتكيفية والوجدانية

مقارنة بنظرائهم الذين لم يتلقوا ذلك التدريب (Trossman, 1999) الأمر الذي دعا للقيام بهذه الدراسة لبحث دور تنمية الذكاء الوجداني في خفض حدة بعض المشكلات- العدوان- الانطواء- الكذب- المؤثرة في توافق الطفل مع نفسه والمجتمع من حوله.

مشكلة الدراسة

تعتبر خبرات الطفولة الباكرة محكا هاما للتوافق والصحة النفسية في مرحلة الرشد ، حيث ترى النظريات السيكودينامية والسلوكية والمعرفية أن الأطفال أكثر قابلية لتعديل السلوك والتدخل والعلاج من الراشدين(منيب، ٢٠٠١)، وبالرغم من ذلك فلم يحظ دراسة مجال المشكلات السلوكية لدى الأطفال بالاهتمام الكافي، هذا فضلا عما أشارت إليه نتائج الدراسات من أن حوالي ٥٠٪ من التلاميذ المضطربين سلوكيا يرسبون في واحد أو أكثر من المقررات الدراسية، و٦٦٪ منهم يرسبون في الامتحان النهائي أو لا يستكملون تعليمهم (المرجع السابق).

وإذا كان المضطرب سلوكيا يتسم بقصور في نواحي شخصية كثيرة على رأسها العلاقات الاجتماعية التي تحتاج إلى مرونة كي يتوافق الفرد مع نفسه ومع الآخرين، وإذا كان الأطفال ذوى الذكاء الوجداني المنخفض يتصفوا بافتقادهم المهارات الشخصية والاجتماعية اللازمة للتوافق، كما أنهم أكثر عرضة للمشكلات السلوكية، وعند بلوغهم سن الشباب يرتكبون أكثر الجرائم عنفا(Henely & Long, 1999).

وإذا كان هناك ارتباط واضح بين الذكاء الوجداني والمشكلات السلوكية، ولندرة الدراسات السابقة الأجنبية والعربية التي اهتمت بتنمية الذكاء الوجداني لخفض حدة مشكلات(العدوان- الانطواء- الكذب) (Winkler, 1995; Ting, 2005).

وللتعارض بين نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بكون الذكور أكثر اضطرابا سلوكيا عن الإناث من جهة(منيب، ١٩٩٩)وكون الذكور أقل تفوقا عن الإناث في الذكاء الوجداني من جهة أخرى (حبشي، وأبو المكارم، ٢٠٠٤ ؛ الخضر، ٢٠٠٦ ؛ Chun, Jason, & Liang, 2000).

ولتقديم أسلوب علاجي قد يكون ذو فاعلية كبيرة في خفض حدة هذه المشكلات السلوكية الاجتماعية خاصة هذه الدراسة، وفي محاولة لمساعدة هؤلاء الأطفال على التوافق، ونحو مزيد من

الصحة النفسية لهم، فقد كان كل ذلك هو الدافع للقيام بهذه الدراسة. وتنبثق مشكلة الدراسة من الأسئلة التالية:

١- هل يمكن لبرنامج تدريبي في الذكاء الوجداني تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى أطفال المرحلة الابتدائية الذكور المضطربين سلوكيا عينة الدراسة؟
٢- هل نمو مهارات الذكاء الوجداني يصاحبه انخفاضا في حدة بعض المشكلات(العدوان- الانطواء- الكذب)لدى أطفال المرحلة الابتدائية الذكور المضطربين سلوكيا عينة الدراسة؟
٣- ما مدى إمكانية إعداد مقياس للذكاء الوجداني للأطفال المضطربين سلوكيا؟

أهداف الدراسة

تبتغي هذه الدراسة تحقيق عدة أهداف يمكن إجمالها فيما يلي:-

١- اختبار فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الذكاء الوجداني.
٢- كذلك اختبار فاعلية البرنامج في خفض المشكلات السلوكية (العدوان- الانطواء- الكذب) لدى عينة الدراسة المجموعة التجريبية.
٣- الكشف عن البنية العاملية لمقياس الذكاء الوجداني للأطفال المضطربين سلوكيا والذي صمم للاستخدام في هذه الدراسة.
٤- حساب الارتباط بين الذكاء الوجداني والمشكلات السلوكية (العدوان- الانطواء- الكذب)لدى عينة الدراسة.
٥- إكساب طفل المرحلة الابتدائية المضطرب سلوكيا مكونات ومهارات الذكاء الوجداني.
٦- التعرف على مدى النمو في هذه المهارات في القياس التتبعى لأثر البرنامج.

أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة فيما يلي:-

١- تنبع أهمية الدراسة من العينة التي تتصدى لدراستها(مرحلة الطفولة المتأخرة)وما لها من أهمية كبرى في حياة الفرد المستقبلية من جهة، ودراسة المضطربين سلوكيا منهم حيث ازدادت نسبتهم بين الأطفال في الآونة الأخيرة من جهة أخرى(منيب، ١٩٩٩).
٢- كما تتمثل أهمية الدراسة في فحص إمكانية تنمية الذكاء الوجداني وهو من اهتمامات علم النفس الايجابي،

حيث نجد أن الدراسات في مجال علم نفس الطفل لم تهتم بهذا الجانب، في حين انصب اهتمامها على إعداد برامج تحقيق الأهداف التربوية والمعرفية والمهارية (حسونة، ٢٠٠١).

٣- وتعتمد هذه الدراسة في تحقيق أهدافها على إعداد مقياس للذكاء الوجداني للأطفال المضطربين سلوكيا والذي نأمل أن يكون بمثابة إضافة للمكتبة السيكولوجية العربية، ومما لا شك فيه أن إعداد مثل هذا المقياس سيساعد في فتح مجالات بحثية وتطبيقات جديدة في المجالات التربوية، والإكلينيكية، والإرشادية.

٤- كما أن نتائج هذه الدراسة وما قد تحققه من تنمية الذكاء الوجداني وفاعليته في خفض حدة المشكلات السلوكية يمكن أن يوجه أنظار علماء النفس في المجالين التطبيقيين التاليين للعمل على مساعدة المضطربين سلوكيا في التغلب على مشكلاتهم وتصميم ما يناسبهم من برامج مختلفة:-

- علم النفس التربوي:- قد توجه نتائج الدراسة أنظار مخططي التعليم والمناهج التربوية لوضع مناهج لمحو الأمية الوجدانية لدى الأطفال من جهة، وإعداد الدورات لتنمية الذكاء الوجداني لدى المعلمين من جهة أخرى، مما قد يؤدى إلى الاستقرار والاستفادة من العملية التعليمية لأقصى حد ممكن.

ب-علم النفس الإرشادي العلاجي:-
كما قد تساعد النتائج أيضا في توجيه أنظار اختصاصي الصحة النفسية والعلاج النفسي للاستعانة بإجراءات الدراسة ليس فقط في الوقاية بل وعلاج المشكلات السلوكية الأخرى التي قد تواجه أطفال هذه المرحلة أو مراحل الطفولة الأخرى.

مفاهيم ومصطلحات الدراسة

أولا: الذكاء الوجداني[1]

يُعرف الذكاء الوجداني في هذه الدراسة بأنه ذلك التنظيم الوجداني للشخصية القابل للتعديل والنمو والذي يتألف من المهارات والاستعدادات والقدرات التي تؤهل الفرد لقراءة مشاعره ومشاعر الآخرين ومن ثم توجيه انفعالاته وإدارتها على نحو فعال مؤدى إلى علاقات وتفاعلات مميزة مع الآخرين تدفعه للاستمتاع بما يقوم به من أعمال بشكل مساعد على النجاح في كل المواقف

١- Emotional Intelligence

الأدائية والحياتية المختلفة، والذي يمكن قياسه بالتقدير الذاتي ويعبر عنه التقارير اللفظية للأطفال على مقياس الذكاء الوجداني للأطفال المضطربين سلوكيا.

وتتعدد تعريفات الذكاء الوجداني لدى الباحثين المختلفين (انظر " Mair, 1999; Abraham, 1999; الدردير،٢٠٠٢؛ الصاوي، ٢٠٠٦؛ عبد النبي، ٢٠٠١؛ وهبة، ٢٠٠٦؛ حسونة، ٢٠٠١؛ عثمان، ورزق، ٢٠٠١).

مكونات الذكاء الوجداني

اختلف الباحثون في تحديد مكونات الذكاء الوجداني ومرجع ذلك لاختلاف منظور كل باحث، إلا أنهم أجمعوا على أن هذه المكونات تتشابه فيما بينها في العدد والمفهوم والدلالة، فقد قدم بيتر سالوفى Salovy نموذجه الأول للذكاء الوجداني في خمسة مكونات هي الوعي بالذات، الانصياع للانفعالات العاصفة، الاستعداد الرئيس، التعاطف، والمهارات الاجتماعية(علام، ٢٠٠١)، وقد اتفق جولمان في ذلك حيث كان يرى أن الذكاء الوجداني يتضمن مكونين الأول هو الكفاءة الشخصية والذي يتضمن الوعي بالذات وتنظيم الذات والدافعية، والثاني هو الكفاءة الاجتماعية المتضمن للتعاطف، والمهارات الاجتماعية، وقد أطلق على نموذج جولمان النموذج المختلط Mixed (في: خليل، والشناوي، ٢٠٠٥)، وتتفق هذه الدراسة مع النموذج الذي قدمه جولمان للذكاء الوجداني لأنه يركز على الوجدان والمعرفة معا، حيث لا يمكن فصل احدهما عن الأخر، كما أن كلاهما يؤثر في الأخر ويتحكم فيه.

إلا أن سالوفى بعد ذلك قدم مع ماير نموذجا للذكاء الوجداني أطلقا عليه نموذج القدرة ويتكون من أربعة مكونات هي التعرف على الانفعالات، واستخدام الانفعالات في تسهيل عملية التفكير، وفهم الانفعالات، وإدارة الانفعالات (Mayer & Salovey, 1997)، وأصبح هذا النموذج مختلفا ليس فقط مع نموذجه السابق بل مع نموذج جولمان، وذلك لتركيزه على القدرات المعرفية عن الجوانب الوجدانية والشخصية.

كما اقترح بار اون معامل الانفعالية (EQ) وذكر انه يتكون من خمسة مكونات هي داخل الشخص، بين الشخص والغير، القدرة على التكيف، إدارة الضغوط، والمزاج العام، وهذا النموذج أيضا يطلق عليه النموذج المختلط(في: خليل، والشناوي، ٢٠٠٥).

وقد تعددت محاولات لتقديم مكونات الذكاء الوجداني في دراسات

عديدة للباحثين مثل (جودة، ١٩٩٩؛ عبد المنعم، ٢٠٠٢؛ عثمان، ورزق، ٢٠٠١؛ Dulewcz & Higgs, 1999)

الذكاء الوجداني في مرحلة الطفولة

سيتم التعرف على نمو الذكاء الوجداني في مرحلة الطفولة من خلال تناول بعض مكوناته كل مكون على حدة، فيبدأ نمو التعاطف في مرحلة الرضاعة حينما يصرخ الطفل لصراخ الأطفال الآخرين، ويتكون التعاطف في عمر السنتين أو الثلاث سنوات عندما يمكن للطفل التمييز بين ذاته والآخرين (Myyer & Helkama, 2001)، أما سن السادسة من العمر فهو الوقت الذي تبدأ عنده مرحلة التعاطف الادراكى أي القدرة على رؤية الأشياء من وجهة نظر شخص آخر، أما في الطفولة المتقدمة فيما بين العاشرة والثانية عشرة من العمر فان الأطفال يتسع مدى تعاطفهم (شابيرو، ٢٠٠١، ٧٨)، كما تنمو قدرة الأطفال على التعرف على الحالة الانفعالية للآخرين والتي تبدأ عندما يبلغ السنتين أو الثلاث سنوات حيث يستطيع الربط بين تعبيرات الوجه والحالة الانفعالية للفرد، ويستطيع التعرف على الوجه الحزين ثم الوجه الغاضب (Gosselin & Simard, 1999).

كذلك يبدأ الطفل في سنوات عمره المبكرة وخاصة بداية من عمر السنتين في تعلم الدروس الأولية في التفاعل الاجتماعي، ويبادر بالتواصل الاجتماعي ولا ينتظر أن يتواصل الآخرين معه، ويدير حوارا ويشارك الآخرين عملهم، هذا التعلم العاطفي يبدأ منذ لحظات الحياة الأولى، ويستمر طوال مرحلة الطفولة، ومع استمرار هذه الرسائل على مر السنين يزداد الذكاء الوجداني لديه (جولمان، ٢٠٠٠، ٢٧٠)، كما أن الأطفال يكتسبوا الذكاء الوجداني من خلال تفاعلهم مع الوالدين في المنزل، ويتم تعليم الطفل تلك المشاعر تدريجيا عن طريق الحكايات البسيطة ثم القصص الأكثر تعقيدا(مفتاح، ٢٠٠٤).

كما يمكن القول أن الذكاء الوجداني يزداد نموا في مرحلة الطفولة المتأخرة مع تقدم الطفل في العمر ودخوله المرحلة الابتدائية ووجوده في وسط تفاعلي اكبر، خاصة مع تعرضه لمناهج دراسية قد تحمل في ثناياها وبصورة غير مباشرة تعلم العلاقات التفاعلية والقيم والمعارف الوجدانية، أو من خلال معلم قدوة يساعد على ذلك، ويجب القول انه كلما وفرت الأسرة والمدرسة الجو الذي يتسم بالدفء

والاستقرار النفسي للطفل كلما أدى ذلك إلى نمو الذكاء الوجداني لديه.

ثانيا: المضطربين سلوكيا

وتعتمد هذه الدراسة على تعريف مفاده أنهم أولئك الذين لديهم سلوك متكرر ومستمر لمدة لا تقل عن عام، الذي يتسم بالشذوذ والانحراف وتناقض المعايير الاجتماعية، وهو مناسب للمرحلة العمرية التي يظهر فيها، وقد يبدأ في مرحلة الطفولة أو المراهقة ويمكن ملاحظته، وتتعدد أسبابه، مؤديا إلى سوء توافق وتكيف الفرد مع نفسه ومع الآخرين، وقد يعوق تعلمه.

وقد تعددت التعريفات التي تناولت الاضطرابات والمضطربين سلوكيا(انظر: منيب، ٢٠٠١؛ حمودة، ١٩٩١، ١٣٢؛ Boyle & James, 1985).

ثالثاً: المشكلات السلوكية

ترى هذه الدراسة أن المشكلة السلوكية هي مجموعة السلوكيات القابلة للملاحظة الذى لا تتفق مع المعايير الاجتماعية، والذي تنتهك حقوق الآخرين، وتتسم بالتكرار والحدة وتعوق توافق الفرد مع نفسه والآخرين.

وقد تعددت التعريفات التي تناولت المشكلات السلوكية(انظر: عبد المعطى، ٢٠٠١، ١٣؛ كاشف، ٢٠٠٤؛ Mitchell & Quitter, 1996; Smith, 1996, 85).

وينصب اهتمام هذه الدراسة على المشكلات السلوكية الاجتماعية (العدوان- الانطواء- الكذب)ولعل ذلك يعزى لانتشار هذه المشكلات بصورة ملحوظة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية هذا من جهة، ولارتباط هذه المشكلات على نحو يؤدى لسوء توافق الطفل مع نفسه والآخرين من جهة أخرى، وسوف نتعرف فيما يلي على هذه المشكلات.

١ـ العدوان[١]

يقصد بالعدوان في هذه الدراسة أنه ذلك السلوك الظاهر المستمر والمتسم بالشدة والتكرار والذي يكون موجها نحو الذات أو الآخرين مستهدفا إيذائهم بدنيا أو لفظيا أو نفسيا وكذلك تدمير وتخريب الممتلكات، وقد تكون أسبابه نفسية أو بيئية اجتماعية، وتعبر عنه التقارير اللفظية (لتقدير المعلمين) لسلوك الطفل على مقياس سلوك الأطفال.

٢ـ الانطواء[٢]

ويعرف الانطواء في دراستنا هذه بأنه ابتعاد الفرد عن الآخرين وتجنب

١- Aggression

٢- Introversion

الحياة الاجتماعية بمختلف أشكالها، وحبه للتأمل مهتما بأنشطة تناسب حالته تلك، وتظهر عليه هذه السلوكيات بشكل ملحوظ ولمدة طويلة، وتعبر عنه التقارير اللفظية(لتقدير المعلمين)لسلوك الطفل على مقياس سلوك الأطفال.

٣-الكذب[٤]

وتعرف هذه الدراسة الكذب بأنه ذلك السلوك العمدى المقصود الذي يتسم بالاستمرارية والذي يصدر عن الشخص مخالفا به الحقيقة وخاصة بعد سن الخامسة ويكون في صورة لفظية أو إيمائية إشارية وذلك بهدف الحصول على إشباع ذاتي، أو حب للظهور، أو تجنبا للإيذاء، وتعبر عنه التقارير اللفظية للأطفال على مقياس الكذب لدى أطفال المرحلة الابتدائية.

الدراسات السابقة

تصنف الدراسات السابقة في المحاور الثلاثة التالية :-

المحور الأول: دراسات الذكاء الوجداني والعدوان

تنقسم دراسات هذا المحور إلى أولاً دراسات تجريبية مثل دراسة ايدى Eddy (في: السامرائى، ٢٠٠٥)التي استهدفت معرفة فاعلية برنامج للتدخل المبكر المعتمد على مهارات الذكاء الوجداني في الحد من تفاقم ظاهرة العنف والعدوان لدى الأحداث الجانحين، وقد أشارت النتائج إلى وجود أثر ايجابي دال لبرنامج تنمية الذكاء الوجداني في خفض العدوان لدى عينة الدراسة.

كما قامت جيهان مطر ٢٠٠٤ بدراسة استهدفت معرفة اثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الوجداني في خفض السلوك العدواني لدى عينة من تلاميذ الصفين الخامس والسادس في مديرية الرصفية بالأردن، وقد أشارت النتائج إلى وجود اثر ايجابي للبرنامج على المجموعة التجريبية وانخفاض العدوان لديهم(في: المرجع السابق).

ثانياً دراسات تشخيصية وصفية أشارت نتائجها متفقة إلى وجود علاقة سالبة دالة بين الذكاء الوجداني والعدوان سواء بالنسبة للأطفال مثل(بوهنرت، كرينك، وكارين Bohnert, Crinc & Karen., 2003 وبيركنز Perkins, 2003;)أو بالنسبة للمراهقين (فورباش وفوستر;Vorbach & Foster, 2003 انج، ناى، ونج، ليو، أويو ولانج Ang, Ny, Wong, Leo, Ooi & Lang,

---
٣- Lying

2004; اريزينيو، جولد، وأدمز Arsenio, Gold & Adams, 2004; وكارا ;Cara, 2005) وتؤكد تلك العلاقة السالبة بين الذكاء الوجداني والعدوان الدراسات التي أجريت على الأحداث الجانحين مثل (Eddy في: السامرائي، ٢٠٠٥؛ Cara, 2005)، أو تلك التي أجريت على المضطربين سلوكيا أيضا مثل (Bohnert, Crinc & Arsenio, Gold & Adams, 2004; Karen., 2003).

المحور الثاني: دراسات الذكاء الوجداني والانطواء

تنقسم دراسات هذا المحور والتي كان اغلبها على مراهقين وراشدين إلى أولاً دراسة تجريبية- قام بها تنج (Ting, 2005) استهدفت معرفة مدى فاعلية مقرر قراءة انجليزى ذي أساس معرفي خاص بمفاهيم ماير وسالوفي عن الذكاء الوجداني، وتحقيق الذات لماسلو في تنمية الذكاء الوجداني وتعديل بعض سمات الشخصية التي منها الانطواء لدى عينة من طلبة الجامعة، وقد أشارت النتائج إلى وجود أثر ايجابي دال لبرنامج تنمية الذكاء الوجداني في خفض الانطواء لدى عينة الدراسة.

ثانياً دراسات تشخيصية وصفية أشارت نتائجها متفقة إلى وجود علاقة سالبة دالة بين الذكاء الوجداني والانطواء مثل(إليزيو شيكو ;Chico, 1999 مورنسكى لين ;Lynn, 2000 زى ووابيكا ;Zee & Wabeke, 2004 وينج ;Ying, 2005)، كما تتباين هذه الدراسات فيما بينها من حيث المنحى التي تتبناه، ففي حين أكدت بعض هذه الدراسات على تبنيها للنموذج المختلط سواء لجولمان (Chico, 1999; Lynn, 2000) أو النموذج المختلط لبار- أون مثل دراسة(Zee & Wabeke, 2004)، نجد دراسات أخرى تبنت نموذج القدرة لماير وسالوفى مثل (Ting, 2005; Ying, 2005).

المحور الثالث: دراسات الذكاء الوجداني والكذب

تنقسم دراسات هذا المحور إلى أولاً دراسة تجريبية قام بها سودابى هيوبنر(Huebner, 2004) استهدفت معرفة دور الذكاء الوجداني في خفض حدة اضطراب المعارضة المتحدية والكذب، وقد أشارت النتائج إلى وجود أثر ايجابي دال لبرنامج تنمية الذكاء الوجداني في خفض ليس فقط المعارضة المتحدية بل وأيضا الكذب لدى عينة الدراسة.

ثانياً دراسات تشخيصية وصفية أشارت نتائجها متفقة إلى وجود علاقة سالبة دالة بين الذكاء الوجداني والكذب سواء بالنسبة للأطفال مثل (وينكلر Winkler, 1995) أو للمراهقين مثل (هيوبنر Huebner, 2004 وكيث أواتلى Oatly, 2004;)، وما يؤكد أيضا أفضلية النموذج المختلط عن نموذج القدرة في تناول الذكاء الوجداني تبنى دراسة أخرى لهذا النموذج مثل دراسة (Oatly, 2004)، حيث يعتبر هذا المنظور أفضل لكونه يتناول الذكاء الوجداني من كافة جوانب الشخصية كالنواحي الاجتماعية والوجدانية والمعرفية، في حين يركز منظور القدرة في تناوله للذكاء الوجداني على النواحي المعرفية فقط.

مناقشة وتحليل نتائج الدراسات السابقة

يتضح من خلال استقراء الدراسات السابقة التي تناولت الذكاء الوجداني وعلاقته بالمشكلات السلوكية (العدوان –الانطواء – الكذب) الآتي :-

١- ندرة الدراسات السابقة التي تناولت تنمية الذكاء الوجداني لخفض حدة المشكلات السلوكية (العدوان- الانطواء- الكذب) وخاصة في البيئة العربية- لحد علم الباحث- مما يعطى أهمية ومبرر لهذه الدراسة.

٢- كذلك يتضح أن الباحثين في الثقافة العربية لم يوجهوا الاهتمام الكافي بخفض حدة المشكلات السلوكية بصفة عامة وخاصة عن طريق تنمية الذكاء الوجداني.

٣- ويتضح أن مفهوم الذكاء الوجداني لا يزال غامضا والخلاف يكتنف جوانبه حيث يتضح الاختلاف بين الدراسات في تناولها له من حيث كونه قدرة معرفية مثل (Ting, 2005; Ying, 2005)، أم اجتماعية وجدانية مختلطة (Oatly, 2004 Zee & Wabeke, 2004; Lynn, 2000; Chico, 1999 وجيهان مطر، ٢٠٠٤)، وان كانت وجهة نظر هذه الدراسة ترى انه تنظيم وجداني للشخصية حيث يعتبر قدرات اجتماعية ووجدانية وسمة شخصية وتتفق مع الدراسات التي تبنت النموذج المختلط لجولمان.

٤- اعتمدت بعض الدراسات السابقة في القياس على تقارير الآخرين ذوى الأهمية بالنسبة للمفحوصين وهى تقارير المعلمين والوالدين مما يشير إلى أهميتها (Bohnert, Crinc & Winkler, 1995).

٥- كما يتضح أيضا فاعلية تنمية الذكاء الوجداني في خفض حدة (العدوان- الانطواء- الكذب) بالرغم من قلتها، مما يشير إلى إمكانية هذه الدراسة في تحقيق هدفها في ذلك.

٦- كذلك يتضح اتفاق الدراسات السابقة على وجود علاقة سالبة دالة بين الذكاء الوجداني وكل من(العدوان- الانطواء- الكذب)، مما يشير إلى انه وبتنمية وزيادة درجة الذكاء الوجداني تنخفض حدة هذه المشكلات السلوكية.

٧- اعتمدت بعض الدراسات السابقة على مقاييس معدة مسبقا من قبل باحثين آخرين في قياس الذكاء الوجداني لدى عينة دراساتهم مثل (Vorbach & Foster, 2003; Chico, 1999; Cara, 2005; Oatly, 2004 Zee & Wabeke, 2004; Lynn, 2000)، في حين اهتمت هذه الدراسة بإعداد مقياس للذكاء الوجداني لدى عينتها من الأطفال المضطربين سلوكيا.

٨- ويتضح أيضا أن بعض الدراسات لم تكن عيناتها من الأطفال فقط بل كان البعض منها على المراهقين والراشدين وخاصة الدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني والانطواء.

٩- كذلك لم تشر بعض الدراسات السابقة إلى معلومات عن مُعدي المقاييس (Bohnert, Crine & Perkins, 2003; Karen, 2003; Ting, 2005).

١٠- كما استخدمت بعض الدراسات السابقة في تقنين وتقييم الكفاءة السيكومترية لمقاييس الذكاء الوجداني إيجاد معاملات الارتباط بينه وبعض مقاييس واستخبارات الشخصية التي منها(الانطواء- العدوان- الكذب) مما يشير إلى اقتناع العلماء والباحثين بالارتباط بين الذكاء الوجداني وهذه المتغيرات (Ang et al., 2004; Winkler, 1995; Ying, 2005, Zee & Wabeke, 2004; Lynn, 2000; Chico, 1999; Oatly, 2004; Huebner, 2004).

وبعد مناقشة وتحليل نتائج الدراسات السابقة والتي تشير في مجملها إلى أهمية دراساتنا هذه، واعتمادا على نتائج الدراسات السابقة وللإجابة على أسئلة مشكلة الدراسة ولتحقيق أهدافها نسوق فيما يلي الفروض التالية:-

فروض الدراسة

١- يؤدى برنامج تدريبي إلى تنمية الذكاء الوجداني لدى عينة الدراسة من أطفال المرحلة الابتدائية المضطربين سلوكيا وينبثق من هذا الفرض العام الفروض الفرعية الآتية :

أ- يوجد فروق بين متوسطي درجة الذكاء الوجداني للمجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدى للبرنامج .

ب- لا يوجد فروق بين متوسطي درجة الذكاء الوجداني للمجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدى للبرنامج .

ج- يوجد فروق بين متوسطي درجة الذكاء الوجداني للمجموعة الضابطة والتجريبية في القياس بعد البرنامج .

د- لا يوجد فروق بين متوسطي درجة الذكاء الوجداني للمجموعة التجريبية في القياس البعدى والقياس التتبعى للبرنامج .

٢- يصاحب نمو الذكاء الوجداني خفض حدة بعض المشكلات (العدوان- الانطواء- الكذب) لدى عينة الدراسة من أطفال المرحلة الابتدائية المضطربين سلوكيا وينبثق من هذا الفرض العام الفروض الفرعية الآتية :-

أ. يوجد فروق بين متوسطي درجة مشكلات (العدوان- الانطواء- الكذب) للمجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدى للبرنامج .

ب. لا يوجد فروق بين متوسطي درجة مشكلات (العدوان- الانطواء- الكذب) للمجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدى للبرنامج .

ج- يوجد فروق بين متوسطي درجة مشكلات (العدوان- الانطواء- الكذب) للمجموعة الضابطة والتجريبية في القياس بعد البرنامج .

د- لا يوجد فروق بين متوسطي درجة مشكلات (العدوان- الانطواء- الكذب) للمجموعة التجريبية فى القياس البعدى والقياس التتبعى للبرنامج .

منهج وإجراءات الدراسة

أولا: منهج الدراسة

تعتمد هذه الدراسة في احد جوانبها على المنهج التجريبي، حيث سيتم استخدام التصميمين التجريبيين القياس القبلي البعدى التتبعى، ومجموعة ضابطة وأخرى تجريبية، بهدف اختبار مدى تأثير

تدريبات البرنامج في تنمية الذكاء الوجداني من جهة وفي خفض حدة المشكلات السلوكية (العدوان- الانطواء- الكذب) لدى عينة الدراسة من جهة أخرى.

كما تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي وذلك لاختبار الكفاءة السيكومترية لمقياس الذكاء الوجداني للأطفال المضطربين سلوكيا الذي أعد في إطار الدراسة.ر

ثانيا: عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من أطفال المرحلة الابتدائية المضطربين سلوكيا، ولتحديد المشكلات السلوكية الأكثر شيوعا بين هؤلاء الأطفال تم القيام بالدراسة الاستطلاعية التالية:-

١- قام الباحث بتطبيق استبانة احتوت على سؤال مفتوح يهدف التعرف على أكثر المشكلات السلوكية انتشارا في هذه المرحلة مراعيا في ذلك شذوذ وشدة وتكرار هذه السلوكيات وخاصة منذ مدة زمنية وذلك على عينة من الخبراء في التعامل مع تلامذة المرحلة الابتدائية (الاختصاصيين الاجتماعيين والنفسيين، والمعلمين) في مجموعة من مدارس المرحلة الابتدائية في محافظة الغربية وكان السؤال كالتالي:-

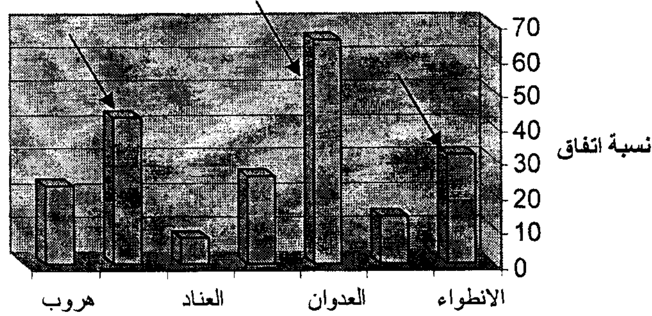
- ما هي أكثر السلوكيات غير المقبولة والمنتشرة بين التلاميذ والموجودة لديهم منذ مدة ومستمرة حتى الآن؟

٢- تطبيق استبانه أخرى تضمنت نفس السؤال السابق بعد تبسيطه على عينة استطلاعية من تلامذة هذه المرحلة.

٣- تحليل مضمون الدراسات السابقة للتعرف على أكثر المشكلات شيوعا وانتشارا في المرحلة الابتدائية، ويمكن إجمال ما تم التوصل إليه من مشكلات في الجدول والشكل التاليين

جدول (١)
كيفية استخلاص المشكلات السلوكية المنتشرة لدى أطفال المرحلة الابتدائية

الاضطراب / المصدر	الانطواء	القلق	العدوان	السرقة	العناد	الكذب	الهروب من المدرسة
دراسات	٨	٣	١١	٦	٢	٩	٤
الخبراء	١٤	٥	٣٠	١٢	٦	١٩	١٧
التلاميذ	١٠	٦	٢٥	٨	-	١٥	٢
المجموع	٣٢	١٤	٦٦	٢٦	٨	٤٣	٢٣



شكل(١) المشكلات السلوكية الأكثر شيوعا لدى أطفال المرحلة الابتدائية

يتضح من خلال الجدول والشكل السابقين أن أكثر المشكلات شيوعا وتكرارا بين المصادر الثلاثة هي الانطواء، العدوان، الكذب، السرقة، الهروب من المدرسة.

٤- كما يلاحظ أن عدد المشكلات الذي استخلص كان كبيرا لذا فقد طبقت استبانة مفتوحة للتعرف على أكثر المشكلات لدى نفس التلميذ المضطرب سلوكيا، وذلك على عينة الخبراء في التعامل مع تلامذة المرحلة الابتدائية (الاختصاصيين الاجتماعيين والنفسيين، والمعلمين) ببعض مدارس محافظة الغربية.

٥- وطبقت أيضا استبانة على عينة من الخبراء في علم النفس والصحة النفسية تهدف التعرف على مشكلات أطفال المرحلة الابتدائية وخاصة لدى نفس التلميذ ولاسيما المرتبطة بالذكاء الوجداني.

٦- تم تحليل مضمون الدراسات السابقة للتعرف على مدى الارتباط بين هذه

المشكلات لدى أطفال المرحلة الابتدائية من جهة، والارتباط بينها والذكاء الوجداني من جهة أخرى. وقد أشارت نتائج هذه الإجراءات مجتمعة إلى انتشار مشكلات (العدوان- الكذب- الانطواء) وارتباطها ايجابيا ببعضها البعض، وكذلك ارتباطها سلبيا بالذكاء الوجداني، لذا تم اختيار هذه المشكلات الثلاثة.

٧- قمنا أيضا بتطبيق- مقياس سلوك الطفل لتقدير العدوان والانطواء، ومقياس الكذب لدى أطفال المرحلة الابتدائية، ومقياس بار اون للذكاء الوجداني للأطفال والمراهقين على عينة استطلاعية من التلاميذ بلغ عددهم(٢٥) تلميذ من الذين رأى خبراء المدارس انه توجد لديهم هذه المشكلات الثلاثة مرتفعة، وقد اتفقت نتائج التطبيق مع نتائج الإجراءات من حيث ارتفاع المشكلات وانخفاض الذكاء الوجداني لدى أفراد العينة الاستطلاعية.

عينة الدراسة

اختيرت عينة الدراسة من خلال الخطوات الآتية :-

١- طُلب من السادة الخبراء في التعامل مع تلاميذ المرحلة الابتدائية (الاختصاصيين الاجتماعيين والنفسيين، والمعلمين)تحديد التلاميذ ذوى السلوكيات الشاذة والشديدة والمتكررة منذ أكثر من عام دراسي وما زالت تظهر لدى نفس التلميذ كمحكات للاضطراب السلوكي(كاردين، ٢٠٠٠، ٥٧) ويوجد لديهم مشكلات (الكذب- العدوان- الانطواء) منذ فترة زمنية وما زالت مستمرة وتظهر لديهم بدرجة كبيرة على أن تكون موجودة جميعها لدى نفس التلميذ .

٢- كما طلب أيضا من بعض التلاميذ تحديد زملائهم بنفس الخصائص السابقة.

٣- بعد تحديد التلاميذ المضطربين سلوكيا من خلال المصدرين السابقين وبعد اعتماد اختيار التلميذ الذي اتفق أكثر من ثلاثة أشخاص على أنه مضطرب سلوكيا أصبحت العينة في صورتها الأولية (ن= ٣١٠)تلميذ .

٤- ثم تم الاستعانة بعينة من المعلمين لتقدير العدوان والانطواء لدى الأطفال طبق عليهم مقياس سلوك

الطفل، كما طبق مقياس الكذب لدى أطفال المرحلة الابتدائية لتقدير الكذب على عينة التلاميذ المحددين في الخطوة السابقة، ثم صُححا المقياسين واستخرجت درجات كل تلميذ على كل مشكلة ثم رتبت تنازليا من الأكبر إلى الأصغر، ثم حُسب الربيع الأعلى لهذه الدرجات وتم تحديد أكثر المرتفعين في هذه المشكلات وقد بلغ عددهم (٧٧)تلميذ .

٥- بعد ذلك تم استبعاد التلاميذ الذين لديهم مشكلات جسمية أو حسية أو عضوية أو أية أمراض مزمنة، وذلك عن طريق سؤال كل من التلاميذ أنفسهم، والاختصاصي النفسي والاجتماعي، ومُدرسي التربية الرياضية، وكذلك الزائرة الصحية بالمدرسة، وبناء عليه أستبعد(١١)تلميذ .

٦- طبق في هذه الخطوة اختبار ستانفورد- بينيه للذكاء الصورة الرابعة لتحديد مستوى أو معدل ذكاء أفراد العينة وبعد ذلك أستبعد(٦)تلاميذ كانت نسبة ذكائهم اقل من المتوسط.

٧- ثم تم تقسيم عينة الدراسة بعد أن تقلص عددها إلى(٦٠)تلميذ إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بالتساوي على أن تكون التجريبية من مدرسة والضابطة من مدرسة أخرى حتى لا يؤثر تطبيق إجراءات البرنامج على أطفال التجريبية في علاقة الباحث وتلاميذ الضابطة في التطبيق البعدي للبرنامج، والمدرستين هما :-

- **مدرسة المؤسسة الابتدائية المشتركة بمحلة زياد إدارة سمنود التعليمية** مجموعة ضابطة
- **مدرسة الحرية الابتدائية بالمحلة الكبرى إدارة شرق المحلة التعليمية** مجموعة تجريبية

- **التجانس بين المجموعتين الضابطة والتجريبية**

١-<u>النوع</u> اختير جميع أفراد العينة من الذكور وذلك في ضوء ما أكدت عليه نتائج بعض الدراسات السابقة من أن الذكور أكثر اضطرابا سلوكيا عن الإناث من جهة(منيب، ١٩٩٩)وما أشارت إليه أيضا الدراسات السابقة في نتائجها أن الإناث أكثر تفوقا من الذكور في الذكاء الوجداني من جهة أخرى(حبشي، أبو المكارم، ٢٠٠٤، الخضر، ٢٠٠٦؛ Chun et al, 2000).

٢-<u>العمر ونسبة الذكاء</u> تم حساب اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعتين

الضابطة والتجريبية في العمر- حيث المدى العمرى لعينة الدراسة(٩-١١)عام- كما حُسب مستوى الذكاء بحيث تراوحت نسبة الذكاء بين(٩٠-١١٥)ويوضح ذلك الجدول رقم(٢).

٣- ونظرا لان كل من المستوى الثقافي الاقتصادي الاجتماعي، التحصيل الأكاديمي، التوافق المدرسي، والتوافق الجسمي والاجتماعي من المتغيرات الهامة والمؤثرة والمسهمة في درجة وحدوث المشكلات السلوكية(كاردين، ٢٠٠٠، ١٢١)لذا فقد تم حساب اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في هذه المتغيرات، بالإضافة إلى التحصيل الأكاديمي من خلال الاستعانة بدرجات أفراد المجموعتين في نتائج امتحان الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧، ويوضح ذلك الجدول رقم (٢).

جدول(٢)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة(ت) ودلالتها

بين مجموعتي الدراسة الرئيسيتين التجريبية والضابطة في متغيرات التجانس

المجموعة / المتغير	المجموعة التجريبية (ن = ٣٠)		المجموعة الضابطة (ن = ٣٠)		قيمة (ت)
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	
نسبة الذكاء	١٠٤,٤٧	١٠,٦٣	١٠٣,٨٧	٩,٦	٠,٢٩٩
العمر	٩,٩٠	٠,٨٨	١٠,٢٣	٠,٨١	١,٥٢
المستوى الاقتصادي	١٠٤,٥٧	١٥,٢٣	١٠٤,٩٣	١٥,١٢	٠,٠٩٤
التحصيل الدراسي	١٢٧,٣٣	١٣,٥٩	١٢٦,٢٠	١٢,٣٨	٠,٣٤
التوافق المدرسي	٤٨,٥٣	٥,٦٦	٥٠,١٧	٦,٤٧	١,٠٤٣
التوافق الجسمي	٢٧,٦	٢,٢٩	٢٦,٩٣	٣,٦	٠,٧٤٨
التوافق الاجتماعي	٨٣,٦٠	١٢,١٢	٨١,٢٠	١٠,٥٤	٠,٨١٨

تشير نتائج الجدول السابق إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك بصدد المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج الدراسة، مما يشير إلى وجود تجانس بين المجموعتين وتكافؤهما.

٤- وفى ضوء أن الدراسة ذات تصميم تجريبي يتكون من مجموعتين تجريبية وضابطة لذا فلابد أن يوجد تكافؤ بينهما على المتغيرات الأساسية للدراسة (المشكلات السلوكية والذكاء الوجداني) قبل

تقديم المتغير المستقل، حتى يمكن أن تعزى الفروق بين المجموعتين فيما بعد إلى المتغير التجريبي وليس لمتغيرات أخرى دخيلة، لذا فقد تم حساب اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في العدوان، الانطواء، الكذب، والذكاء الوجداني ويوضح ذلك الجدول رقم (٣).

جدول(٣)
المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها
بين مجموعتي الدراسة الرئيسيتين الضابطة والتجريبية في متغيرات الدراسة

المجموعة / المتغير	المجموعة الضابطة (ن =٣٠)		المجموعة التجريبية (ن =٣٠)		قيمة (ت)
	م	ع	م	ع	
العدوان	٥٩,٣٠	٢,٨٧	٥٨,١٧	٣,٥٢	١,٣٦٦
الانطواء	٥٢,٨٠	٣,٨٢	٥٢,٢٧	٤,٩٧	٠,٤٦٦
الكذب	٥٢,٧٧	٣,٩١	٥٢,٦٠	٤,٠٧	٠,١٦٢
الذكاء الوجداني	٦٨,١٧	٣,٨٩	٦٨,٤٠	٣,٥٩	٠,٢٤١

تشير نتائج الجدول السابق إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة على متغيرات الدراسة مما يشير إلى وجود تجانس بين المجموعتين وتكافؤهما.

ثالثا: أدوات الدراسة

تتضمن أدوات الدراسة ما يلي:-

١-مقياس ستانفورد بينيه للذكاء

قام بتعريبه مليكة في صورة رابعة(١٩٩٨)، وحُسب ثبات المقياس باستخدام معادلة كودر- ريتشاردسون - تذكر الأرقام (٠,٨٢)، أما الصدق فيتوافر للمقياس الصدق الظاهري بوصفه مقياسا للذكاء، كما أجرى الصدق العاملى التوكيدى وقد أشير إلى وجود تشبعات مرتفعة بعامل عام في كل الاختبارات، كما أكد التحليل العاملى على دور المجالات الأربعة وكان التشبع بالعامل الطائفي في كل الحالات اقل من التشبع بالعامل العام(عبد الملاك، ٢٠٠٣).

٢-قائمة ملاحظة سلوك الطفل

أعد القائمة كاسيل(١٩٨٧) Cassel, R وقام بتعريبها مصطفي كامل، وهى تصف مظاهر سلوك أطفال مرحلة ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية - خاصة المضطربين سلوكيا- في خمس مجالات توافقية وهى تطبق على المعلمين أو الوالدين، وقد استخدمتها هذه الدراسة

للتأكد من التجانس أو التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على بعض مجالاتها التوافقية(الاجتماعي، المدرسي، والجسمي)، وقد حُسب ثبات القائمة بطريقة إعادة التطبيق حيث بلغ(٠,٩١٣)، وحُسب الصدق بأكثر من طريقة منها صدق التكوين، صدق التمييز بين المجموعات المتناقضة، والصدق المتعلق بالمحك وكانت معاملاتهما مرتفعة.

٣- مقياس المستوى الثقافي الاقتصادي الاجتماعي

أعد الباحث هذا المقياس في دراسة سابقة(٢٠٠٢)وهو يتكون من(٦٠)بندا لتقدير المستوى الثقافي، الاقتصادي، والاجتماعي، وقد استخدم في هذه الدراسة للتأكد من تجانس جميع أفراد العينة على هذا المتغير، وقد حُسب الثبات وكانت قيمته(٠,٨١)لإعادة التطبيق، و(٠,٨٧)للتجزئة النصفية، وحُسب الصدق العاملي من الدرجة الأولى والثانية والذي تمخض عنه أربعة عوامل.

٤-البطاقة التتبعية الدوائية

أعد الباحث هذه البطاقة في دراسة سابقة(٢٠٠٥)بغرض التعرف على ما يتعاطاه المفحوص من أدوية أو عقاقير- من قبل الوالدين-أثناء إجراءات البرنامج وذلك لتثبيت أثرها، تجنباً لتأثيرها غير المباشر في نتائج الدراسة، وقد حكمت من قبل الخبراء في علم النفس والصحة النفسية للتعرف على مدى مناسبتها في معرفة ذلك واتفق (٨٧٪) منهم على مناسبتها.

٥-مقياس الكذب لدى أطفال المرحلة الابتدائية

أعد هذا الاختبار عبد الحليم (١٩٩٩) لقياس الكذب لدى الأطفال بصفة عامة والمضطربين سلوكيا منهم بصفة خاصة عمر(٩- ١٢)عام، ويتكون من(٢٠)عبارة تعبر عن بعدين هما(بعد الأسرة والأصدقاء والأقارب، وبعد المدرسة)، وحُسب الثبات بطريقة إعادة التطبيق(٠,٩٧)وطريقة التجزئة النصفية(٠,٨٦)، أما بالنسبة للصدق فقد حُسب الصدق الظاهري، وصدق الاتساق الداخلي والذي تراوحت معاملاته بين(٠,٨٩- ٠,٩١).

٦-مقياس سلوك الطفل

أعده جابر(١٩٨٩)لقياس الانطواء والعدوان لدى الأطفال المضطربين سلوكيا عمر(٦- ١٢)عام وهو يطبق على المعلمين، ويتكون من(٤٨)عبارة مدرجة في بعدين هما الانطواء والعدوان اللذين يتفرعا إلى عدة أبعاد فرعية أخرى، وحُسب ثبات المقياس بطريقة التجزئة

النصفية وبلغ(٠.٩٦)، أما الصدق فقد حُسب بأكثر من طريقة هي صدق المحتوى، وصدق المرتبط بالمحك.

٧-مقياس الذكاء الوجداني للأطفال المضطربين سلوكيا

سيُعرض فيما يلي لخطوات إعداد المقياس والتي نحددها في :-

أُعد المقياس بغرض توفير أداة سيكومترية مستمدة من البيئة العربية بصفة عامة والبيئة المصرية بصفة خاصة، بحيث تناسب فئة الأطفال المضطربين سلوكيا، ولاسيما أن التراث السيكومترى لم يكشف عن وجود أداة مماثلة وذلك- في حدود علم الباحث- ، كما أُعد المقياس بهدف تقييم فاعلية البرنامج، والذي هدفه تنمية الذكاء الوجداني، وسوف نوضح مراحل إعداد هذا المقياس فيما يلي :-

المرحلة الأولى : تضمنت هذه الدراسة استقراء التراث السيكولوجى والإطلاع على الأدبيات والبحوث النفسية التي تناولت دراسة الذكاء الوجداني بصفة عامة ولدى الأطفال بصفة خاصة، هذا بالإضافة إلى مسح المقاييس والأدوات المتاحة.

المرحلة الثانية : تحديد شكل محتوى المقياس انتهت هذه الدراسة إلى أن انسب شكل لمحتوى المقياس من اجل تحقيق هدفه هو اختبار الورقة والقلم (لفظي).

المرحلة الثالثة : تحديد مكونات المقياس تحددت مكونات المقياس من خلال عدة مصادر تتضح في

١- تطبيق استبانه تضمنت سؤالين مفتوحين، الأول يهدف التعرف على مكونات الذكاء الوجداني وذلك على عينة من الخبراء في علم النفس[٥]، والثاني يهدف التعرف على الخصائص السلوكية والوجدانية والمعرفية لهذه المكونات.

٢- مراجعة المقاييس السابقة التي أعدت في البيئة العربية أو الأجنبية والتعرف على محتوياتها من مفردات ومكونات، بالإضافة إلى الدراسات السابقة والأدبيات النفسية الخاصة بالذكاء الوجداني، وبناءا على المصادر السابقة تم تحديد مكونات المقياس والذي قام الباحث بتعديل بعض مسمياتها بعد إجراء التحليل العاملى للمقياس، وبناءا على رؤيته في تعريف الذكاء الوجداني فعلى سبيل المثال المكون الأول هناك بعض الباحثين يسمونه مهارات التواصل مع الآخرين، العلاقات

١- تكونت عينة المحكمين من(١١)من أساتذة الجامعات المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية.

الخارجية، وفن تناول العلاقات الاجتماعية، ويرى الباحث تسميته تنظيم العلاقات الاجتماعية، أما المكون الثاني يسميه بعض الباحثين السيطرة على الانفعالات وتوجيهها، معالجة الجوانب الوجدانية، مدى التحكم الذاتي في الانفعالات، وترى هذه الدراسة تسميته تنظيم الانفعالات وإدارتها، أما المكون الثالث فيطلق عليه أحيانا ملاحظة الذات، الوعي بالنفس، وفهم الأفراد لانفعالاتهم، ويرى الباحث تسميته الوعي بالذات والانتباه للمشاعر، أما المكون الرابع يطلق عليه بعض الباحثين توليد الأفراد لدافعية مستمرة، الدافعية ويقظة ضمير، والدافع المعرفي، وترى هذه الدراسة تسميته تنظيم الدافعية وحفز الذات، أما المكون الأخير فيسميه البعض فهم الآخرين، التعاطف العقلي، إدراك انفعالات الآخرين ويرى الباحث تسميته التعاطف مع الآخرين، والجدول التالي يوضح مكونات المقياس ونسبة شيوعها بين المصادر السابقة.

جدول(٤)

مصادر الحصول على مكونات المقياس ونسب شيوعها

م	المكونات / المصدر	تنظيم العلاقات الاجتماعية	تنظيم الانفعالات وإدارتها	الوعي بالذات والانتباه للمشاعر	تنظيم الدافعية وحفز الذات	التعاطف مع الآخرين
١	خبراء علم النفس	٩٣٪	٩٧٪	٨٣٪	٧٨٪	٩٨٪
٢	الأدبيات السيكولوجية	٩٥٪	٩٨٪	٩٠٪	٨٠٪	١٠٠٪
٣	الدراسات السابقة	٩٥٪	٩٥٪	٩٥٪	٦٩٪	٩٧٪
٤	المقاييس السابقة	٩٥٪	١٠٠٪	٨٥٪	٧٣٪	٩٨٪
	متوسط النسبة المئوية	٩٤,٥٪	٩٧,٥٪	٨٨,٢٥٪	٧٥٪	٩٨,٢٥٪

المرحلة الرابعة: تكوين وعاء البنود

استمدت بنود المقياس من المصادر التالية :-

- المصدر الأول (الأسئلة والمقابلات المفتوحة) وهو يتضمن أربع خطوات :-

- الأولى الاستبانة التي طبقت على عينة المحكمين في علم النفس لتحديد مكونات المقياس ومفرداته.

- الثانية تطبيق استبانة على عينة من الخبراء في التعامل مع الأطفال المضطربين سلوكيا(المعلمين والاختصاصيين النفسيين

والاجتماعيين)[١] حُدد فيها التعريف الإجرائي لمكونات الذكاء الوجداني وطلب منهم تحديد ما إذا كان هؤلاء الأطفال لديهم بعض الخصائص والسمات السلوكية للذكاء الوجداني أم لا ، وكذلك ردود أفعالهم في المواقف المختلفة خاصة الضاغطة والاجتماعية، وأفضل استجابة لهم فيها .

- الثالثة تحليل مضمون الاستجابات على الاستبانتين، واستخلصت بعض الصفات والسمات والخصائص السلوكية والمواقف المختلفة للذكاء الوجداني والتي حصلت على نسبة شيوع واتفاق ٨٥٪ من العينتين.

- المصدر الثالث(المقاييس السابقة) حُلل مضمون ومحتوى بعض الأدوات السيكومترية الخاصة بقياس الذكاء الوجداني والتي أعدت من قبل على عينات مختلفة، مثل مقياس بار- أون للذكاء الوجداني للأطفال والمراهقين ٧- ١٨ تعريب (صفاء الأعسر)، مقياس الذكاء الوجداني إعداد (احمد طه)، مقياس الذكاء الوجداني اللفظي والمصور إعداد (ريهام عنان)، مقياس الذكاء الانفعالي إعداد (فاروق عثمان ومحمد رزق)، مقياس الذكاء الفعال إعداد (رشدي فام وماجي وليم واحمد الشافعي)، وقد تم الاستعانة ببعض بنود هذه المقاييس، وذلك بعد صياغتها لتناسب عينة هذه الدراسة.

المرحلة الخامسة: صياغة البنود صيغت البنود صياغة عربية بسيطة وسهلة لتناسب الاستخدام مع عينة الدراسة من الأطفال المضطربين سلوكيا عمر(٩- ١١)عام وقد تنوعت البنود في الصياغة بين الإيجاب والسلب، وقد بلغ عددها في الصورة الأولية(٥٠)بندا.

المرحلة السادسة: تحديد بدائل الاستجابة على المقياس تعتبر هذه المرحلة ذات أهمية كبرى لما لها من اثر كبير في النتائج فيما بعد ، ولتحديد بدائل الاستجابة على المقياس تم القيام بدراسة استطلاعية على عينة من الأطفال المضطربين سلوكيا تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات الأولى طبق عليها البديل الثنائي(نعم، لا)، والثانية طبق عليها البديل الثلاثي(أوافق، أحيانا ، لا أوافق)، والثالثة طبق عليها البديل الخماسي(أوافق بشدة، أوافق، أحيانا ، لا أوافق، لا أوافق مطلقا)، والجدول التالي يوضح نتائج

١- تكونت عينة المحكمين من(٢٥)من الاختصاصيين النفسيين والاجتماعيين ومعلمي الأطفال المضطربين سلوكيا بالمدرستين.

الدراسة الاستطلاعية في تحديد بدائل الاستجابة

جدول (5)

نتائج الدراسة الاستطلاعية في تحديد بدائل الاستجابة للمقياس

م	شكل الاستجابة	الموقف أثناء التطبيق	النسبة المئوية من العينة
-1	الاختيار بين بديلين(نعم، لا)	– ذكر البعض أن لديهم استجابة أخرى غير الاستجابات الموجودة.	٨٧٪
		– اختار البعض منهم استجابة واحدة من بداية الاختبار حتى نهايته مما أدى إلى تطرف الاستجابة.	٦٥٪
-٢	الاختيار بين ثلاثة بدائل (أوافق، أحيانا، لا أوافق)	– اختار معظم الأطفال الاستجابة دون تردد أو أسئلة توضيحية.	٩٧٪
		– أشار البعض منهم إذا كانت كلمة أحيانا تعنى "ساعات وساعات".	٣٦٪
-٣	أوافق بشدة، أوافق، أحيانا، لا أوافق، لا أوافق مطلقا	– واجه الكثير من الأطفال حيرة في اختيار الاستجابة المناسبة له.	٧٩٪
		– لم يدرك معظم الأطفال فرق الدرجة بين بعض البدائل	٩٨٪

يتضح من الجدول السابق أن أفضل بدائل الاستجابة هو البديل الثلاثي حيث أتضح من خلال نسب الشيوع بين أفراد العينة وهو (أوافق، أحيانا ، لا أوافق) وهكذا تم تحديد كيفية الاستجابة للمقياس، وكذلك التصحيح حيث ستعطى الاستجابة على البدائل السابقة درجات كالأتي (أوافق= ٣ درجات/ أحيانا= ٢ درجة/ لا أوافق= ١ درجة)وذلك حسب اتجاه صياغة البند من حيث الإيجاب والسلب وانعكاس البنود في قياس الذكاء الوجداني.

المرحلة السابعة: تعليمات المقياس تضمنت تعليمات المقياس بيانات تعريفية تشتمل على (اسم التلميذ ، وعمره وفصله وتاريخ التطبيق) ووضعت البيانات التعريفية فقط في الصفحة الأخيرة من المقياس حتى لا تؤثر كتابتها على استجابة المفحوص، وفي الصفحة الأولى وضعت التعليمات المكتوبة، والذي روعي فيها النواحي النفسية الخاصة بالمفحوصين، فبعد أن يستقر المفحوصون في أماكنهم، يبدأ الباحث في إلقاء التعليمات موضحها قائلا : أريد التعرف على رأيك نحو القضايا الهامة والتي تخصك والمطلوب منك قراءة

البنود بعناية وإجابتك لا تعنى موافقتك قدر ما تعنى الإجابة بـ(أوافق) إنها تنطبق عليك أكثر من (لا أوافق) والعكس، وإذا كنت لا تعرف ومتردد فعليك اختيار (أحيانا) فهي أكثر ما ينطبق عليك في هذه الحالة، ويجب أن تعرف وتتأكد أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خطأ، كما يمكنك وضع علامة بدلا من كتابة اسمك وهذا من قبيل إعطاء الثقة للمفحوصين.

ويجب الإشارة إلى أن هذه التعليمات قد حُكمت من حيث الوضوح أو عدمه في مرحلة تحكيم المقياس مع السادة خبراء علم النفس والصحة النفسية، وفي مرحلة تجريب الاختبار على عينة استطلاعية من الأطفال.

المرحلة الثامنة: تجريب الاختبار بعد صياغة بنود المقياس وتحديد بدائل الاستجابة وتحديد تعليماته، تأتي مرحلة تجريب الاختبار على مجموعة من المفحوصين (الأطفال المضطربين سلوكيا) وذلك للتعرف على ثلاث نقاط هامة أولا: مدى وضوح التعليمات أو غموضها، ثانيا: مدى وضوح العبارات وغموضها، ثالثا: مدى مناسبة طول المقياس، ولتحقيق ذلك طُبق المقياس بصورته الأولية علي عينة من الأطفال بلغت (٢٠) طفل، وقد تم الخروج بنتائج مفادها تعديل بعض كلمات في التعليمات وكذلك تعديل بعض البنود حتى تكون واضحة، أما بالنسبة لطول المقياس فقد أجمع ٧٩٪ من مجموع أفراد العينة أن المقياس ليس بطويل وواضح وهكذا الحال بالنسبة للتعليمات.

المرحلة التاسعة: زمن الاختبار ولتحقيق ذلك طُبق المقياس على عينة عشوائية من الأطفال وسجل زمن كل فرد منهم منذ البدء في المقياس وحتى إنهائه، ورُتبت الأزمنة ترتيباً تنازلياً، وبحساب متوسط زمن الإجابة لكل من الإرباعى الأعلى والأدنى وجد أن المقياس يستغرق زمن قدره (١٥) دقيقة.

المرحلة العاشرة: تحكيم المقياس تم التحكيم كالآتي:-

-الشكل الأول: عرض المقياس كمكونات مستقلة احتوت على تعريف إجرائي لكل مكون مُعبرا عنه بمجموعة من البنود، وذلك لبيان مدى مناسبة كل عبارة في قياس المكون، وكذلك تعديل صياغة العبارة أو البند الذي يستحق التعديل، أو حذف غير المناسب وكذلك بيان مدى وضوح وسهولة التعليمات.

-الشكل الثاني: عرض المقياس على عينة ممن لديهم خبرة في التعامل مع الأطفال المضطربين سلوكيا(الاختصاصيين النفسيين والاجتماعيين، والمعلمين) طلب منهم بيان

إذا كانت العبارات مناسبة وواضحة وسيستطيع الأطفال فهمها بسهولة أم لا، ومدى ما تصوره لديهم من بعض المظاهر السلوكية؟

نتائج التحكيم: أسفر التحكيم عن نتائج أهمها أنه تم الإبقاء على العبارات التي حصلت على نسبة ٨٠ ٪ فأكثر من اتفاق المحكمين جميعهم وبناء عليه تم حذف ثمان عبارات لم تحصل على نسبة الاتفاق السابقة، كذلك تم تعديل البنود التي حصلت على نسبة ١٠ ٪ فأكثر من اتفاق المحكمين، لذا فقد عُدلت صياغة عدد من البنود، كما عدلت أيضا التعليمات وفقا لذلك.

المرحلة الحادية عشرة: حساب الكفاءة السيكومترية للمقياس تضمنت هذه المرحلة حساب ثبات المقياس وصدقة، حيث حُسب ثبات المقياس بطريقتين الأولى بإعادة التطبيق بعد أسبوعين على عينة تكونت من(٥٠)من الأطفال المضطربين سلوكيا وبلغ معامل الثبات (٠,٨٥٨)، والثانية بطريقة التجزئة النصفية وبلغ معامل الثبات(٠,٨٩٠).

أما بالنسبة للصدق فقد حُسب الصدق العاملي للمقياس الذي أصبح يتكون من(٤٢)بنداً، لذا فقد تم تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت(٢٠٠)تلميذاً من الأطفال المضطربين سلوكيا، وقد استخرجت معاملات الارتباط كخطوة أولى في حساب التحليل العاملي، ثم حُللت المصفوفة الإرتباطية عامليا بطريقة المكونات الأساسية لهوتلينج وذلك لم تتسم به هذه الطريقة في كونها تستنفذ أقصى تباين حقيقي ممكن، ولما كان الهدف هو معرفة مدى ملائمة العبارات للأبعاد المكون منها المقياس، واستخراج عوامل تتسم بالاستقرار وعدم التغير وتوضح المكونات العاملية اتبعت المعايير الآتية:

١- استخدام محك جتمان لتحديد عدد العوامل بحيث يُعد العامل جوهريا إذا كانت قيمة جذره الكامنة ≤ ١ في الخلايا القطرية.

٢- محك جوهرية العامل، حيث يعد العامل جوهريا إذا كان عدد المتغيرات المتشبعة علية ≤ ٣ عبارات.

٣- محك جوهرية البند حيث يعتبر البند جوهريا إذا كان معامل تشبعه ≤ ٠,٣.

واعتمادا على المحكات السابقة تم استخلاص ستة عوامل من الدرجة الأولى أديروا تدويرا متعامدا بطريقة الفاريماكس Varimax لكايزر Kaizer نتج عنه وجود خمسة عوامل بعد التدوير استوعبوا نسبة تباين قدرها (٦٤,٠٦٩٪)

من نسبة التباين الكلى للمقياس، وحذف العامل السادس لتشبع بندين عليه فقط كما حذف البندين أيضا لانهما لم يتشبعا إلا على هذا العامل، والجدول التالي يوضح مصفوفة العوامل المستخلصة بعد التدوير المتعامد .

جدول (٧)

مصفوفة العوامل المستخلصة بعد التدوير المتعامد والمقبولة وفقا للمعايير الثلاثة

رقم البند	ع١	ع٢	ع٣	ع٤	ع٥	قيم الشيوع
١				٠,٨٣٩		٠,٧١٣
٢					٠,٨٩٣	٠,٨٢٥
٣		٠,٩٤٨				٠,٩٠٣
٤	٠,٩١٠					٠,٨٣٦
٥	٠,٨٩٤					٠,٨٠٣
٦			٠,٨٣٨			٠,٧٢١
٧				٠,٨١٤		٠,٦٧٤
٨					٠,٨٦٩	٠,٧٨٤
٩					٠,٥٩٨	٠,٣٨٥
١٠		٠,٨٠٥				٠,٦٦٧
١١				٠,٧٧١		٠,٦٤٦
١٢			٠,٧٨٤			٠,٦٣٠
١٣		٠,٨٢٨				٠,٧٠٢
١٤	٠,٨٧٤					٠,٧٦٧
١٥			٠,٨٤٦			٠,٧٢٣
١٦				٠,٨٧٥		٠,٨١٨
١٧					٠,٦٩٤	٠,٥٤٧
١٨		٠,٧٧٣				٠,٦٠٤
١٩	٠,٨٤١					٠,٧٢٢
٢٠			٠,٨٥٣			٠,٧٣٩
٢١						٠,٥٩٨
٢٢				٠,٨٨٨		٠,٧٩٢
٢٣					٠,٦٦٥	٠,٤٨٠
٢٤		٠,٨٥٩				٠,٧٤٥
٢٥	٠,٩١٧					٠,٨٥١
٢٦	٠,٧٦٨					٠,٥٩٨
٢٧		٠,٧٦٣				٠,٦٣٢
٢٨	٠,٧٧٨					٠,٦١٥
٢٩	٠,٨٧٠					٠,٧٧٢
٣٠			٠,٨٢٨			٠,٧١٥
٣١			٠,٨٦٣			٠,٧٥٩
٣٢			٠,٧٢٥			٠,٥٥٦

رقم البند	ع١	ع٢	ع٣	ع٤	ع٥	قيم الشيوع
٣٣				٠,٦٢٣		٠,٤٥٢
٣٤					٠,٧٩٩	٠,٦٨٢
٣٥					٠,٦١٧	٠,٣٩٦
٣٦		٠,٨٩٣				٠,٨٢٠
٣٧						٠,٥٥١
٣٨			٠,٨٦٦			٠,٧٥٤
٣٩				٠,٧٦٤		٠,٦٠٤
٤٠				٠,٧١٢		٠,٥٣٤
٤١					٠,٨٥٨	٠,٧٥٤
٤٢		٠,٦٣٩				٠,٤٣٦
الجذر الكامن	٦,٤٤	٦,١٤	٥,٣٩	٤,٧٨	٤,١٦	المجموع الكلى للتباين
نسبة التباين	١٥,٣٤	١٤,٦١	١٢,٨٤	١١,٣٩	٩,٨٩	٦٧,٣٨٧

يتضح من الجدول السابق أن الجذور الكامنة قد تراوحت بين(٦,٤٤)للعامل الأول و(٤,١٦)للعامل الخامس، ويمكن الإشارة إلى أن العوامل المستبقاة تستوعب قدراً مقبولاً من التباين، ويوضح جدول(٨)التشبعات الدالة على كل عامل من العوامل الخمسة بعد التدوير مرتبة وفقا لحجم التشبع على كل عامل من الأكبر للأصغر

جدول رقم(٨-١)

العامل الأول بعد التدوير المتعامد

رقم البند	مضمون البند	التشبع
*٢٥	أتجنب الحديث مع الغرباء .	٠,٩١٧
٤	أحب ممارسة الأنشطة المدرسية مع زملائي.	٠,٩١٠
٥	أشعر بالسعادة عندما أجد طفلان يلعبان معاً .	٠,٨٩٤
*١٤	لدى رغبة في التشاجر مع الآخرين.	٠,٨٧٤
*٢٩	ابتعد عن الآخرين.	٠,٨٧٠
١٩	أشعر بالسعادة عند تشجيعي لزملائي.	٠,٨٤١
٢٨	أفضل اللعب مع زملائي على أن ألعب وحدي.	٠,٧٧٨
٢٦	يثق بي أصدقائي.	٠,٧٦٨

* بنود معكوسة بمعنى أن اتجاه البند سالب.

يتضح من الجدول السابق أن العامل الأول لمقياس الذكاء الوجداني تشبع عليه ثمان عبارات، استوعبت نسبة تباين قدرها ١٥,٣٤٪، وتعكس البنود مجتمعه العلاقات الاجتماعية والتواصل مع الآخرين، لذا نقترح تسميته تنظيم العلاقات الاجتماعية.

جدول رقم (٨-٢) العامل الثاني بعد التدوير المتعامد

رقم البند	مضمون البند	التشبع
٣	أتحكم في نفسي إذا اخذ احد زملائي في المدرسة حقيبتي.	٠,٩٤٨
٣٦*	أشعر بالخوف.	٠,٨٩٣
٢٤*	يصعب على التحكم في غضبى.	٠,٨٥٩
١٣	أشعر أني مختلف عن زملائي كثيري الغضب.	٠,٨٢٨
١٠	أستطيع التحكم في مشاعري وتصرفاتي.	٠,٨٠٥
١٨	أستطيع التحكم في دموعي.	٠,٧٧٣
٢٧	أستطيع انتظار الآخرين.	٠,٧٦٣
٤٢*	عند غضبى يصعب على التحكم في نفسي.	٠,٦٣٩

يتضح من الجدول السابق أن العامل الثاني تشبع عليه ثمان عبارات، استوعبت نسبة تباين قدرها ١٤,٦١٪، وتعكس البنود مجتمعه قدرة الفرد على التحكم في مشاعره وانفعالاته، لذا نقترح تسميته تنظيم الانفعالات وإدارتها.

جدول رقم (٨-٣) العامل الثالث بعد التدوير المتعامد

رقم البند	مضمون البند	التشبع
٣٨	يمكنني التعبير عن مشاعري بسهولة.	٠,٨٦٦
٣١	لدى مواهب متعددة.	٠,٨٦٣
٢٠	أخطئ كثيرا.	٠,٨٥٣
١٥	أفضل قول الحقيقة كاملة.	٠,٨٤٦
٦*	أجد صعوبة في التعبير عن مشاعري.	٠,٨٣٨
٣٠	أعتز بنفسي جدا.	٠,٨٢٨
١٢	أقول الصدق حتى لو كان الكذب سينجيني من العقاب.	٠,٧٨٤
٣٢	أرى أني حساس للغاية.	٠,٧٢٥

يتضح من الجدول السابق أن العامل الثالث تشبع عليه ثمان عبارات، استوعبت نسبة تباين قدرها ١٢,٨٤٪، وتعكس البنود مجتمعه وعى الفرد بمشاعره وقدراته، لذا نقترح تسميته الوعي بالذات والانتباه للمشاعر.

جدول رقم(٨-٤) العامل الرابع بعد التدوير المتعامد

رقم البند	مضمون البند	التشبع
٢٢	يرى المعلمين في المدرسة أني طالب متميز عن زملائي.	٠,٨٨٨
١٦*	يصعب على تقديم أفكار مختلفة عن الآخرين.	٠,٨٧٥
١	أتمنى أن أكون مخترع.	٠,٨٣٩
٧	يمكنني تأجيل رغباتي ومتطلباتي.	٠,٨١٤
١١	أستمتع بما أقوم بعمله.	٠,٧٧١
٣٩	أعرف أن قدراتي تؤهلني لأن أكون طبيب أو مهندس.	٠,٧٦٤
٤٠	عندما أواجه مشكلة اعمل بنشاط لحلها.	٠,٧١٢
٣٣	أفضل أن أكون من المتفوقين في المدرسة.	٠,٦٢٣

يتضح من الجدول السابق أن العامل الرابع تشبع عليه ثمان عبارات، استوعبت نسبة تباين قدرها ١١.٣٩ ٪، وتعكس البنود مجتمعه قدرة الفرد على تحفيز الذات وتوليده لدافعية مستمرة، لذا نقترح تسميته تنظيم الدافعية وحفز الذات.

جدول رقم(٨-٥) العامل الخامس بعد التدوير المتعامد

رقم البند	مضمون البند	التشبع
٢	من الممكن أن أبكى إذا بكى أحد أمامي.	٠,٨٩٣
٨	أشفق على الأطفال اليتامى.	٠,٨٦٩
٤١	أشعر بسعادة عندما أساعد الآخرين.	٠,٨٥٨
٣٤	أشارك أصدقائي أحزانهم.	٠,٧٩٩
١٧*	أجد صعوبة في التعاطف مع الآخرين.	٠,٦٩٤
٢٣	أحزن إذا رأيت طفل يركب دراجة ويقع من عليها.	٠,٦٦٥
٣٥	أحاول ألا أجرح مشاعر الآخرين.	٠,٦١٧
٩	اهتم بالاستماع للآخرين.	٠,٥٩٨

يتضح من الجدول السابق أن العامل الخامس تشبع عليه ثمان عبارات، استوعبت نسبة تباين قدرها ٩.٨٩ ٪، وتعكس البنود مجتمعه قدرة الفرد على التعاطف والمشاركة الوجدانية ومعرفة انفعالات الآخرين، لذا نقترح تسميته التعاطف مع الآخرين.

رابعا: برنامج التدريب على تنمية الذكاء الوجداني

-**تعريف البرنامج:** هو مجموعة الإجراءات التي يحكمها مجموعة من الأسس والمبادئ ومحكات معينة تساعد على التقييم، وتحتوى على مجموعة من الأنشطة والخبرات والمواقف المترابطة والمتكاملة المناسبة لطبيعة وخصائص العينة، وتتم من خلال مجموعة من الفنيات والأساليب العلمية المحددة، وذلك بهدف تنمية وإكساب الأطفال مجموعة من المهارات الايجابية ودحض السلوكيات السلبية، ويقصد بها هنا الذكاء الوجداني.

-**هدف البرنامج:** تحدد الهدف الأساسي للبرنامج في إمكانية تنمية الذكاء الوجداني، وذلك من خلال عدة أنشطة متنوعة وفق شروط أهمها تمثيل كل مكون من مكونات الذكاء الوجداني بعدد كاف منها، وأيضا تنوع هذه الأنشطة بحيث تتناول الجوانب المعرفية، الوجدانية، والأدائية الحركية، حتى تكون إجراءات البرنامج التدريبي متكاملة.

-**الإطار النظري للبرنامج** يستمد البرنامج إطاره النظري من خلال:

١- مفهوم "بلاستيكية المخ" والذي قدمته دياموند ويشير إلى قابلية الدماغ للتشكيل (Diamond & Hopso, 1998: 56)، ونظرية فيورشتين التي ترى أن "البناء المعرفي قابل للتعديل" إذا توفرت له البيئة المناسبة (Feuerstein, 1983: 9)، ونظرية فيجوتسكى في "بناء المعرفة" والتي ساهمت في تنمية مفهوم تنمية الامكانات البشرية، ومفهوم الحيز الممكن والذي يرى أن تقدير الوظائف العقلية لا يقتصر على ما تم تحقيقه فعلا، والذي يظهر في الأداء الفعلي، وإنما يجب الانتباه إلى ما يمكن للفرد القيام به وهو الفرق بين أداء الفرد بتلقائية وأدائه بمساعدة الوسيط سواء أكان هذا الوسيط أحد الوالدين أم المعلم أم أحد الأصدقاء أم المدرب وذوي الخبرة(علام، ٢٠٠١).

٢- من منطلق البناء المنظومى للشخصية(الحسي والحركي والمعرفي والوجداني)والتي تتفاعل مكوناتها مع بعضها بعضا تؤثر وتتأثر، فانه من المتوقع أن حدوث أي تغير في احد هذه المكونات (الذكاء الوجداني) سيصاحبه تغير في بعض أبنية المنظومة(العدوان- الانطواء- الكذب) (المرجع السابق، ٢٠٠١).

٣- فلسفة التربية السيكولوجية القائمة على مبدأ أساسي هو مساعدة الفرد

على تنمية إمكاناته المعرفية والوجدانية من أجل توافقه في حياته وإدراك العالم حوله وهي تُستخدم في الغالب من أجل إثراء الحياة لدي الأفراد وتتمثل مخرجاتها في فهم العالم من خلال اكتساب مهارة "ما وراء التفكير"(عثمان، ٢٠٠٠).

٤- ومن خلال إمكانية تطوير الذكاء الوجداني وقابليته للتنمية عن طريق التعلم والتعليم(عبد الغفار، ٢٠٠٣)ومن خلال التربية الوجدانية والتي تهدف تعليم الأطفال مهارات فهم المشاعر والعلاقات الإنسانية والتواصل.

٥- كذلك من خلال الارتباط الايجابي- للمشكلات السلوكية(العدوان- الانطواء- الكذب)مما يشير إلى أن أي تعديل في احدهما سيؤدى إلى تعديل الأخر، هذا بالإضافة إلى إمكانية خفض حدتهم- والارتباط السلبي بينهما والذكاء الوجداني والذي يشار أيضا إلى أن أي تنميه له ستؤدى إلى خفض حدتهم.

٦- ومن خلال نموذج الذكاء الوجداني- المختلط- الذي اقترحه جولمان، والذي يرى فيه أن الذكاء الوجداني هو نتيجة لتفاعل الخصائص والسمات الوجدانية والاجتماعية والعمليات المعرفية (جولمان، ٢٠٠٠، ٢٦٢).

مصادر بناء البرنامج:

أعتمد بناء البرنامج على المصادر التالية:

١- الدراسات السابقة والأدبيات السيكولوجية والإجرائية التطبيقية التي تناولت الذكاء الوجداني وتنميته.

٢- الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث واستهدفت التعرف على الأنشطة المفضلة لدى هؤلاء الأطفال حتى يتم استخدامها في إجراءات البرنامج والذي تم من خلال تطبيق استبانة احتوت على سؤال مفتوح للتعرف عليها على عينة الخبراء فى التعامل مع الأطفال المضطربين سلوكيا(المعلمين، والاختصاصيين النفسيين والاجتماعيين)، وكذلك سؤال الأطفال أنفسهم عن ذلك، وقد أشارت النتائج إلى أن أفضل هذه الأنشطة هي الألعاب التعليمية، النشاط القصصي، النشاط الموسيقى، النشاط التمثيلي، الحفلات، والرحلات.

الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة في البرنامج ويمكن توضيحها في:-

١- **استراتيجيات اجتماعية** تتضح في الحث والتشجيع، النمذجة، المشاركة الجماعية، لعب الدور، السيكودراما، الاستماع الجيد، التوجيه اللفظي، تعبيرات الوجه، التقاء العينين، استخدام الإشارة أثناء الحديث، ودرجة علو الصوت.

٢-**استراتيجيات معرفية** تتضح في الحوار والمناقشة، الحوار الذاتي، التحليل، المقارنة، التخيل، توجيه الأسئلة، المحاضرة، طرح البدائل، إعادة البناء المعرفي، حل المشكلات، والنشاط المنزلي.

٣-**استراتيجيات سلوكية** تتضح في التعزيز الايجابي، انتقال الخبرة، تشجيع الطفل على المقاطعة أثناء إلقاء القصة، وتقييم التعلم.

٤-**استراتيجيات وجدانية** تتضح في إظهار المشاعر، الإفصاح عن الذات، واستخدام الموسيقى.

٥-**استراتيجيات تم تجنبها** تتضح في الصمت، النقد، المديح الزائد، والمرح الزائد.

-إعداد وبناء البرنامج وتحكيمه مر إعداد البرنامج وتحكيمه بالمراحل الآتية:-

- الأولى تحديد الأنشطة المفضلة وسبق الحديث عن هذه الجزئية من قبل.

- الثانية إعداد وبناء القصص لذا فقد طبقت استبانه على عينة من الخبراء في التعامل مع الأطفال المضطربين سلوكيا(مدرسي اللغة العربية)[٧]، استهدفت التعرف على نوعية القصص والموضوعات المفضلة لدى هؤلاء الأطفال، كما طبقت استبانه أيضا ولنفس الأسباب السابقة على عينة من الأطفال أنفسهم، كذلك طبقت استبانة اخرى على عينة من الخبراء والمحكمين في اللغة العربية[٨] احتوت على سؤال مفتوح عن أهم الخصائص والسمات الواجب توافرها في القصة القصيرة، وكذلك تم الاستعانة بمجموعة من القصص التي أعدت من قبل لأحد كُتاب أدب الطفل، بالإضافة إلى تطبيق استبانة على الخبراء والمحكمين في علم النفس والصحة النفسية عن كيفية تقديم القصص ومحتوياتها بما يتلاءم وطبيعة الهدف من إعدادها، والخصائص والسمات المختلفة لعينة الدراسة، بعد

١- تكونت عينة المحكمين من(١١)من معلمي اللغة العربية للأطفال المضطربين سلوكيا بالمدرستين.

٢- تكونت عينة المحكمين من(٧)من أساتذة الجامعات المتخصصين في اللغة العربية.

تحليل محتوى هذه الاستبانات والمقابلات تم بناء خمسة قصص تعادل مكونات الذكاء الوجداني الخمسة، بعد ذلك تم تقديم هذه القصص الى عينات الخبراء السابقين جميعهم للتعرف على مدى مناسبتها من الناحية السيكولوجية واللغوية، هذا فضلا عن تجريبها على عينة من الأطفال لمعرفة مدى سهولتها وجاذبيتها بالنسبة إليهم، وقد أكدت النتائج جميعها على مناسبة القصص للهدف وموائمتها للعينة التي أعدت من اجلها.

- الثالثة تطبيق استبانة على عينة من الخبراء (معلمي التربية الرياضية)[٩] في مدارس هؤلاء الأطفال للتعرف على الألعاب المفضلة لدى هؤلاء الأطفال وقد أشارت النتائج أن الألعاب المفضلة هي (كرة القدم، لعبة شد الحبل، لعبة الكراسي الموسيقية، لعبة البالونة الطائرة).

- الرابعة تقديم شكل تصوري للبرنامج ككل من جلسات وأهداف وأنشطة للسادة الخبراء في علم النفس والصحة النفسية وذلك لتحكيمه، وقد أشارت نتائج التحكيم إلى مناسبة البرنامج للتطبيق لتحقيق أهدافه مع تعديل بعض أهداف الجلسات ومحتوياتها واستراتيجياتها.

جلسات البرنامج

في ضوء ما سبق، قام الباحث بإجراء (٢٣) جلسة جماعية، بواقع ثلاث جلسات أسبوعيا مدة الجلسة (٤٥) دقيقة وذلك لمدة شهرين تقريباً، وكانت كالآتي:-

الجلسة الأولى (تمهيدية موضوعها التعريف بالبرنامج)

-استهدفت التعارف بين الباحث والأطفال، والأطفال بعضهم البعض، وتعريف الأطفال بالبرنامج، ومعايير الجماعة والجلسات، والاتفاق على مواعيد الجلسات، وحثهم على ضرورة التواجد دائما.

استراتيجيات الجلسة

١- المشاركة الجماعية

٢- إظهار المشاعر

٣- الحوار والمناقشة.

إجراءات الجلسة

١- التنسيق مع الاختصاصى النفسي بالمدرسة والقيام برحلة إلى حديقة الحيوان بمدينة طنطا باعتبارها من

٣- تكونت عينة المحكمين من(٩)من معلمي التربية الرياضية للأطفال المضطربين سلوكيا بالمدرستين.

الأنـشطة المفـضلة للأطفـال وذلـك لزيـادة روح الألفـة بـين الباحـث والأطفال، والأطفال بعضهم البعض.

٢- بعد الوصول إلى الحديقة تم إجراء تعارف بين الباحث والأطفال، وطلب منهم تقديم أنفسهم.

٣- تقـديم تعريـف مبـسط للبرنـامج وأهدافه وفائدته للأطفـال، والاتفـاق على مواعيد البرنامج معهم.

الجلستان الثانية والثالثة موضوعيهما (التعرف على الانفعالات المختلفة)

-**استهدفتا** تـدريب الأطفـال علـى التعـرف علـى الانفعـالات المختلفـة وتسميتها وتمييزها، وكذلك التعرف على انفعـالات الآخـرين مـن خـلال أصـواتهم ووجوههم.

استراتيجيات الجلستين

١- النمذجة
٢- الحث والتشجيع
٣- التعزيز
٤- المقارنة
٥- التخيل
٦- إظهار المشاعر.

إجراءات الجلستين

١- عـرض مجموعـة مـن الـصور لانفعـالات (الغضب ـ السعادة ـ الخوف ـ الدهشة ـ الحزن ـ القلق) على الأطفال وطلب منهم الربط بين اسم الانفعال والصورة المعبرة عنـه وتم القيـام بتعزيـز الاسـتجابات الصائبة(الجلسة الثانية).

٢- عرض فيلم فيديو يحتوى على العديد من الانفعالات وطلب مـن الأطفـال التعـرف عليها لمعرفة هل هناك فـرق بـين انفعـال الطفل والراشد أم لا(الجلسة الثالثة).

٣- طلـب مـن كـل طفـل علـى حده نمذجـة انفعـال معين والـشعور بـه، وطلـب مـن زملائه التعرف علي هـذا الانفعـال، ثـم مناقشة الفروق بين الانفعالات سواء من حيث التعبير الصوتي أو الوجهى*.

الجلسات(٤-٩-١٤-١٩) موضوعها (تنمية بعد الوعي بالـذات والانتبـاه للمشاعر)

استهدفت تـدريب الطفـل علـى التعـرف على مشاعره الداخلية، وفهمهـا والتعـبير عنهـا، بالإضـافة إلى تنميـة ثقتـه بنفسـه، وملاحظته لذاتـه، هـذا فـضلا عـن تدريبـه علـى تحويـل الحـوار الـذاتي الـسلبي إلى ايجابي.

استراتيجيات الجلسات

١- التوجيه اللفظي
٢- التغذية الراجعة
٣- الحوار والمناقشة

---

* اتبع هذا الإجراء في الجلستين الثانية والثالثة.

٤- إعادة البناء المعرفي

٥- الإفصاح عن الذات

٦- النشاط المنزلي.

إجراءات الجلسات

١- شكر الباحث الأطفال على التزامهم وحضورهم للجلسة*.

٢- مناقشة ومراجعة النشاط والواجب المنزلي- للجلسات(٨- ١٣- ١٨)- مع الأطفال لمعرفة مدى استفادتهم من إجراءات البرنامج في حياتهم اليومية ونمو بعد تنظيم الانفعالات وإداراتها.

٣- سرد قصة الشيخ وتلميذه على الأطفال، والتوقف عند بعض أجزاءها وسؤال الأطفال عن مدى تخيلهم للموقف التالي لإبراز بعد الوعي بالمشاعر الذاتية، وسؤال كل طفل عن شعوره لو كان موضع تلميذ الشيخ الموجود في القصة وكذلك عما يشعر به حاليا وتعزيز استجابات الأطفال، بالإضافة إلى تشجيع الأفراد على المقاطعة أثناء سرد القصة لتوجيه أسئلة للباحث (الجلسة ٤).

٤- تقديم لعبة صندوق الجوائز وهى تتكون من ثلاثة صناديق يفترض أن في كل صندوق جائزة تختلف قيمتها من صندوق لأخر ويسأل كل طفل عن أي صندوق يفضل فتحه أولا، وذلك لتدريبه على إدراك المشاعر الذاتية والقدرة على التعرف على اللهفة وإطالة أمد اللذة(الجلسة ٩).

٥- تم تنفيذ لعبة الكراسي الموسيقية، ومناقشة الأطفال في مشاعرهم أثناء إجراءات اللعبة في الجلسة بعد إجراء اللعبة، وتدريبهم على زيادة المفردات اللفظية المعبرة عن المشاعر(الجلسة ١٤).

٦- طلب من كل طفل في هذه الجلسة عرض بعض الأمثلة من المواقف الحياتية التي استطاع فيها التعبير عن مشاعره، وتلك التي لم يستطع فيها التعبير عن مشاعره وسبب ذلك (الجلسة ١٩).

٧- تدريب الأطفال على مراقبة الذات من خلال طرح كل طفل لأهم السلبيات والايجابيات التي يراها في نفسه**.

---

*اتبع هذا الإجراء مع بداية كل جلسة من جلسات البرنامج.

**اتبع هذا الإجراء في الجلسات الأربع(٤- ٩- ١٤- ١٩).

النشاط والواجب المنزلي تم تسليم كل طفل كراسة أطلق عليها دفتر المشاعر اليومية، طلب منه أن يكتب فيها مشاعره إزاء المواقف التي ستواجهه وذلك بدءا من انتهاء الجلسة وحتى الجلسة التالية**.

الجلسات (٥-١٠-١٥-٢٠) موضوعها (تنمية بعد التعاطف مع الآخرين)

استهدفت تنمية مشاعر التعاطف لدى الطفل وشعوره بهموم الآخرين، وكذلك مراعاته لمشاعر الآخرين، هذا فضلا عن تدريبه على فهم انفعالاته وانفعالات الآخرين، وأخيرا تدريبه على أعمال تتسم بالشفقة.

استراتيجيات الجلسات

١- انتقال الخبرة
٢- الحوار والمناقشة
٣- المقارنة
٤- إظهار المشاعر
٥- المشاركة الجماعية
٦- النشاط المنزلي.

إجراءات الجلسات

١- مناقشة ومراجعة النشاط والواجب المنزلي- للجلسات (٤- ٩- ١٤- ١٩)- مع الأطفال لمعرفة مدى نمو الوعي بالذات والانتباه للمشاعر لديهم.

٢- تقديم فيلم فيديو، ومناقشة وإبراز المواقف التي تستوجب التعاطف، ونمذجة بعض ادوار الفيلم الخاصة بالتعاطف على الأطفال لتدريبهم على الشعور بهموم الآخرين(الجلسة ٥).

٣- سرد قصة زيارة مريض، والتوقف عند بعض أجزاء القصة، وسؤال الأطفال عن مدى تخيلهم للموقف التالي خاصة المواقف التي تستوجب التعاطف، وتعزيز الاستجابات المتعاطفة(الجلسة ١٠).

٤- إجراء مباراة في لعبة كرة القدم بالتعاون مع مدرس التربية الرياضية بالمدرسة، وتقسيم مجموعة الأطفال إلى أربعة فرق، بحيث يواجه كل فريقين بعضهما البعض، ويكون الباحث مع الأطفال الباقين خارج الملعب ليشاهد المباراة ويبرز المواقف التي تستوجب التعاطف مثل سقوط لاعب على الأرض، أو التعاطف مع لاعب ضربه احد لاعبي الفريق المنافس، أو التعاطف مع الفريق الخاسر (الجلسة ١٥).

٥- طُلب من كل طفل ذكر بعض المواقف الحياتية التي قابلته والخاصة بالتعاطف ومناقشتها مع زملائه (الجلسة٢٠).

النشاط والواجب المنزلي طلب من كل طفل أن يكتب المواقف التي ستمر عليه وتستوجب التعاطف، ويكتب تصرفه في هذه المواقف، ومدى رضاه عن هذا التصرف.

الجلسات(٦-١١-١٦-٢١) موضوعها (تنمية بعد تنظيم الدافعية وحفز الذات)

استهدفت تدريب الطفل على تأجيل رغباته الحالية، وتدريبه على حل المشكلات لتنمية ثقته بنفسه، وكذلك تنمية الدافع للإنجاز لديه.

استراتيجيات الجلسات

١- الحث والتشجيع
٢- التعزيز
٣- طرح البدائل
٤- التحليل والمقارنة
٥- الحوار والمناقشة
٦- النشاط المنزلي.

إجراءات الجلسات

١- مناقشة ومراجعة النشاط والواجب المنزلي- للجلسات(٥- ١٠- ١٥- ٢٠)- مع الأطفال لمعرفة مدى النمو في بعد التعاطف مع الآخرين لديهم.
٢- سرد قصة المكافأة والتوقف عند بعض أجزاءها وسؤال كل طفل عن رد فعله لو كان في موضع احد أفراد هذه القصة، وتعزيز الاستجابات التي تميل إلى تأجيل الرغبات والإشباع من اجل الوصول لهدف أكبر (الجلسة ٦).
٣- تقسيم الأطفال إلى فريقين للقيام بلعبة شد الحبل وحثهم على المبادرة، وتدريبهم على الثقة في أنفسهم وتنمية دافعيتهم للإنجاز (الجلسة ١١).
٤- عرض بعض المشكلات التي تحتاج إلى حلول وتدريب الأطفال على إيجاد حلول لها بعد تقسيمها إلى عناصر ودراسة العلاقات بين هذه العناصر (الجلسة ١٦).
٥- عرض بعض النماذج من العلماء والمشاهير، ومناقشة كيفية وصولهم إلى هذه المكانة، وذلك لتدريب الأطفال على استثارة وخلق دافعيه ذاتية والاستعداد لاستغلال الفرص من خلال تحديد كل منهم لأهدافه، وثقته في قدراته(الجلسة ٢١).

النشاط والواجب المنزلي طلب من كل طفل أن يكتب المواقف التي ستواجهه واستطاع فيها كسب لعبة ما أو حل مسالة معينة، ويكتب تصرفه في هذه المواقف، ومدى فكرته عن نفسه قبل تقديم الحل.

الجلسات(٧-١٢-١٧-٢٢) موضوعها (تنمية بعد تنظيم العلاقات الاجتماعية)

استهدفت تنمية المهارات والتواصل الاجتماعي لدى الطفل، وتدريبه على قبول رأى الأخر وكيفية تقديم النقد، وكيفية قيادته لزملائه واكتساب أصدقاء منهم.

استراتيجيات الجلسات

١- التقاء العينين
٢- التعزيز
٣- انتقال الخبرة
٤- التحليل والمقارنة
٥- الحوار والمناقشة
٦- النشاط المنزلي.

إجراءات الجلسات

١- مناقشة ومراجعة النشاط والواجب المنزلي- للجلسات (٥- ١٠- ١٥- ٢٠)- مع الأطفال لمعرفة مدى النمو في بعد تنظيم الدافعية وحفز الذات لديهم.
٢- تم تقسيم الأطفال إلى مجموعتين وأجريت بينهما مسابقة في بعض المعلومات البسيطة، وذلك لتدريب الأطفال على التواصل الاجتماعي، ومناقشة الفريق الخاسر للتعرف على من منهم سبب الخسارة لتدريبهم على قبول النقد ورأى الأخر (الجلسة٧).
٣- سرد قصة الصديق الوفي والتوقف عند بعض أجزاء القصة للتعرف على رأي كل منهم في أفعال هذا الصديق، وتعزيز الاستجابات التي تميل لتكوين الصداقة(الجلسة١٢).
٤- عرضت بعض المواقف التي قد تستثير العدوان لدى الطفل (كالاعتداء عليه، أو سرقة أشيائه، أو تمزيق كتبه...الخ) وتم التعرف على ردود أفعال الأطفال على مثل هذه المواقف وتعزيز ردود الأفعال التوكيدية(الجلسة١٧).
٥- طلب من الأطفال عرض بعض الأمثلة الحياتية التي تدل على التعاون والمشاركة الاجتماعية للآخرين، وخاصة في المواقف السعيدة كالأفراح، والاحتفال بالنجاح (الجلسة٢٢).

النشاط والواجب المنزلي طلب من كل طفل كتابة المواقف الاجتماعية المختلفة التي ستواجهه وردود أفعاله تجاه هذه المواقف.

الجلسات(٨-١٣-١٨-٢٣) موضوعها (تنمية بعد تنظيم الانفعالات وإدارتها)

استهدفت تدريب الطفل على ضبط انفعالاته ومعرفة أسبابها وكيفية التحكم فيها، وتنمية قدرته على الاسترخاء،

وأخيرا أن يستطيع الطفل التعبير عن انفعالاته بطريقة إيجابية.

استراتيجيات الجلسات

١- النمذجة
٢- تعبيرات الوجه
٣- الحث والتشجيع
٤- الاسترخاء
٥- الحوار الذاتي
٦- النشاط المنزلي.

إجراءات الجلسات

١- مناقشة ومراجعة النشاط والواجب المنزلي- للجلسات(٧- ١٢- ١٧- ٢٢)- مع الأطفال لمعرفة مدى النمو في بعد تنظيم العلاقات الاجتماعية.
٢- القيام بلعبة كرة السلة والتي تتكون من كرة واحدة وعلى كل طفل الحصول على هذه الكرة وضربها في الأرض بيديه مثل لعبة كرة السلة حتى يصل إلى حلقة السلة والتي أعدت خصيصا من اجلهم لتناسب أطوالهم، وقد صممت هذه اللعبة بهذه الطريقة لأنه لحصول الطفل على الكرة ووصوله بها إلى الحلقة سيعتدي عليه زملائه لأخذ الكرة، وكان الهدف هو تدريب الطفل على التحكم في غضبه(الجلسة ٨).
٣- تدريب الأطفال على تفسير المعاني التي تحملها الانفعالات، وكذلك تعريفهم بأسباب بعض الانفعالات كالغضب، الخوف، الحزن، السعادة، هذا فضلا عن دور الأفكار في حدوث الغضب (الجلسة١٣).
٤- تم الاستعانة بالسيد مدرس التربية الرياضية بالمدرسة لتدريب الأطفال على الاسترخاء من خلال قائمة تعليمات التدريب على الاسترخاء الذي أعدها الباحث في دراسة سابقة (الجلسة١٨).
٥- عرضت بعض المواقف المثيرة للغضب، وتم مناقشة الأطفال في ردود الأفعال المناسبة والايجابية بصدد هذه المواقف، ثم طلب منهم استدعاء أمثلة لبعض المواقف التي أثارت غضبهم ومناقشتها (الجلسة ٢٣).

النشاط والواجب المنزلي طلب من كل طفل كتابة المواقف التي سيقابلها وتستثير لديه الانفعالات المختلفة وردود أفعاله تجاه هذه المواقف، ومدى رضاه عن رد فعله إزاء هذه المواقف*.

---

* أعطى هذا النشاط للأطفال في الجلسات(٨- ١٣- ١٨)فقط.

تحديد مكان وزمن تنفيذ البرنامج بناء على رغبة عينة الدراسة فقد اختيرت المكتبة باعتبارها أكثر الأماكن تفضيلا بالنسبة لهم، بالإضافة إلى ملعب المدرسة، وقد امتدت فترة التدريب من أول شهر اكتوبر٢٠٠٦ ، وحتى أوائل شهر ديسمبر ٢٠٠٦ بواقع ثلاث جلسات أسبوعيا مدة الجلسة (٤٥) دقيقة.

تقييم البرنامج

تم تقييم البرنامج عن طريق القياس القبلي أي قبل تطبيق إجراءات البرنامج حيث تم تطبيق مقياس الذكاء الوجداني للأطفال المضطربين سلوكيا ، ومقياس الكذب لدى أطفال المرحلة الابتدائية على عينة الدراسة جميعها ، كما طبق مقياس سلوك الطفل على عينة من المعلمين لتقدير العدوان والانطواء لدى نفس أفراد العينة من أطفال المجموعة التجريبية والضابطة ، وعن طريق القياس البعدي أي بعد انتهاء البرنامج طبقت نفس المقاييس على نفس العينة من الأطفال والمقدرين من المعلمين، وعن طريق القياس التتبعي بعد فترة متابعة لمدة شهرين طبقت نفس المقاييس على نفس العينة من الأطفال والمقدرين من المعلمين.

خامسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة

استخدمت هذه الدراسة معاملات الارتباط، اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات العينات المستقلة، والعينات المرتبطة، المتوسطات والانحرافات المعيارية، والتحليل العاملي.

نتائج الدراسة وتفسيرها

أولا: نص الفرض الأول

يؤدى برنامج تدريبي إلى تنمية الذكاء الوجداني لدى عينة الدراسة من أطفال المرحلة الابتدائية المضطربين سلوكيا وينبثق من هذا الفرض العام الفروض الفرعية الآتية :-

أ- يوجد فروق بين متوسطي درجة الذكاء الوجداني للمجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدى للبرنامج وكما يتضح في جدول(٩ – أ).

ب- لا يوجد فروق بين متوسطي درجة الذكاء الوجداني للمجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدى للبرنامج (جدول٩- ب)

ج- يوجد فروق بين متوسطي درجة الذكاء الوجداني للمجموعة الضابطة والتجريبية في القياس بعد البرنامج وكما يتضح في جدول(٩ – ج).

د- لا يوجد فروق بين متوسطي درجة الذكاء الوجداني للمجموعة التجريبية في القياس البعدى والقياس التتبعى للبرنامج

وكما يتضح في جدول(٩ – د)، والجدول التالي يوضح ذلك

جدول(٩)نتائج الفرض الأول

المتغير	م	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)
الذكاء الوجداني	أ	قياس قبلي للتجريبية	٦٨,٤٠	٣,٥٩	٧,١٣٣ **
		قياس بعدى للتجريبية	٧٥,٤٧	٥,٤٣	
	ب	قياس قبلي للضابطة	٦٨,١٧	٣,٨٩	١,٧٤٠
		قياس بعدى للضابطة	٦٦,٨٠	٤,٨٣	
	ج	قياس بعدى للضابطة	٦٦,٨٠	٤,٨٣	٦,٥٣٠ **
		قياس بعدى للتجريبية	٧٥,٤٧	٥,٤٣	
	د	قياس بعدى للتجريبية	٧٥,٤٧	٥,٤٣	١,٧٦٨
		قياس تتبعي للتجريبية	٧٤,٩٠	٥,٣٠	

** داله عند ٠,٠١

يشير تحليل نتائج الجدول السابق إلى تحقق الفرض الأول من حيث فاعلية إجراءات البرنامج في تنمية الذكاء الوجداني وكما يتضح من وجود فروق دالة إحصائيا في درجة الذكاء الوجداني للمجموعة التجريبية بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة الذكاء الوجداني للمجموعة الضابطة بين القياس القبلي والبعدي، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيا في درجة الذكاء الوجداني بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وأخيرا عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة الذكاء الوجداني للمجموعة التجريبية بين القياس البعدي والقياس التتبعى للبرنامج.

ويتفق ذلك مع نتائج الدراسات السابقة في إمكانية تنمية الذكاء الوجداني مثل دراسة ايدى Eddy ٢٠٠٠، ودراسة مطر ٢٠٠٤، ودراسة Ting, 2005; Huebner, 2004، كذلك تتفق هذه النتائج أيضا مع دراسات أخرى لم يرد ذكرها في الدراسات السابقة مثل دراسة روفنجر Rovenger, 2000، ودراسة حسونة ٢٠٠١، ودراسة علام ٢٠٠١.

ويمكن القول أن ثمة متغيرات يمكن أن يُعزى إليها فاعلية البرنامج منها أن مواقف وأنشطة البرنامج أُعدت من الواقع الفعلي وكل ما هو مفضل ومرغوب لدى أفراد العينة، بالإضافة إلى تركيزها على كل أبعاد الذكاء الوجداني وتناولها لتنمية جميع جوانب النمو - الحركي والاجتماعي والمعرفي- الوجدانية، كما أنها راعت ثقافة مجتمع العينة، وكذلك الحالة المزاجية للأطفال في هذا العمر.

والحياة الأسرية هي أول مدرسة لتعليم الطفل المشاعر وهذا ما أكد عليه جولمان ١٩٩٥، حيث أن طريقة تعبير الآباء عن مشاعرهم وتعاملهم مع بعضهم بعضا، وكذلك تنشئة الأطفال ليصبحوا أكثر وعيا بمشاعرهم وبالآخرين، وأكثر قدرة على التكيف مع أنفسهم ومع الآخرين وأكثر تحكما في انفعالاتهم من العوامل الهامة والمسهمة في تنمية الذكاء الوجداني مما يعنى انه إذا كان للبرنامج دور في تنمية الذكاء الوجداني لدى الطفل فان دور الآباء هام ولا يستهان به فهو مكمل للبرنامج حتى يمكن للطفل أن يتمتع بذكاء وجداني مدى الحياة، كما أن لثقافة المجتمع الذي ينتمي إليه دور كبير في تمتع بل وتدعيم الطفل كي يكون ذكى وجدانيا، وذلك من حيث دور وسائل الإعلام وطريقة اهتمامها بالطفل وتدعيم الجوانب الايجابية لديه، كما أن للمدرسة وأساليب التنشئة المدرسية وتناولها لمثل هذا الموضوع دور كبير في تنمية أو محو الأمية الوجدانية لدى الطفل في هذه المرحلة المبكرة من العمر، كل هذه الروافد من شأنها أن تصب في وجدان الطفل مما تجعله يتمتع بذكاء وجداني من شأنه أن ينبئ بثقة الطفل بنفسه، واهتمامه بالنواحي الأكاديمية، وقدرته على كبح انفعالاته، وقدرته على الترقب والانتظار والالتزام بالتوجيهات ولجوئه إلى مدرسيه لمساعدته والتعبير عن احتياجاته عندما يكون منسجما مع أقرانه من الأطفال.

ثانيا : نص الفرض الثاني

يصاحب نمو الذكاء الوجداني خفض حدة بعض المشكلات (العدوان- الانطواء- الكذب) لدى عينة الدراسة من أطفال المرحلة الابتدائية المضطربين سلوكيا وينبثق من هذا الفرض العام الفروض الفرعية الآتية:-

أ- يوجد فروق بين متوسطي درجة مشكلات (العدوان- الانطواء- الكذب) للمجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدى للبرنامج وكما يتضح في جدول(١٠ – أ).

ب- لا يوجد فروق بين متوسطي درجة مشكلات (العدوان- الانطواء- الكذب) للمجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدى للبرنامج وكما يتضح في جدول رقم (١٠ - ب).

ج- يوجد فروق بين متوسطي درجة مشكلات (العدوان- الانطواء- الكذب) للمجموعة الضابطة والتجريبية في القياس بعد البرنامج وكما يتضح في جدول(١٠ - ج).

د- لا يوجد فروق بين متوسطي درجة مشكلات (العدوان- الانطواء- الكذب) للمجموعة التجريبية فى القياس البعدى والقياس التتبعى للبرنامج وكما يتضح في جدول (١٠ - د)، والجدول التالي يوضح ذلك

جدول(١٠) نتائج الفرض الثاني

م	المشكلة السلوكية	المجموعة التجريبية				قيمة (ت)
		قياس قبلي		قياس بعدى		
		م	ع	م	ع	
أ	العدوان	٥٨,١٧	٣,٥٢	٥٢,٥٠	٣,٨٠	-٩,٠٠٣
	الانطواء	٥٢,٧٧	٤,٩٧	٤٧,٨٣	٥,٣٨	-٨,٧٤٩
	الكذب	٥٣,٦٠	٤,٠٧	٤٨,٩٧	٣,٤٦	-٩,٩٩٥
م	المشكلة السلوكية	المجموعة الضابطة				قيمة (ت)
		قياس قبلي		قياس بعدى		
ب	العدوان	٥٩,٣٠	٢,٨٧	٥٩,١٣	٤,٤٥	٠,٢٤٥
	الانطواء	٥٢,٨٠	٣,٨٢	٥٣,٤٠	٣,٦٤	١,٤٢١
	الكذب	٥٢,٧٧	٣,٩١	٥٣,٣٧	٥,٣٧	٠,٧٩٠
م	المشكلة السلوكية	القياس البعدى				قيمة (ت)
		المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		
ج	العدوان	٥٩,١٣	٤,٤٥	٥٢,٥٠	٣,٨٠	-٦,٢٠٩
	الانطواء	٥٣,٤٠	٣,٦٤	٤٧,٨٣	٥,٣٨	-٤,٦٩١
	الكذب	٥٣,٣٧	٥,٣٧	٤٨,٩٧	٣,٤٦	-٣,٧٧٥
م	المشكلة السلوكية	المجموعة التجريبية				قيمة (ت)
		قياس بعدى		قياس تتبعى		
د	العدوان	٥٢,٥٠	٣,٨٠	٥٢,٧٣	٣,٤٩	٠,٦١٠
	الانطواء	٤٧,٨٣	٥,٣٨	٤٧,٧٠	٥,٣١	٠,٤٣٦
	الكذب	٤٨,٩٧	٣,٤٦	٤٩,٢٣	٣,٦٥	٠,٦٤٣

** داله عند ٠,٠١

يشير تحليل نتائج الجدول السابق إلى تحقق الفرض الثاني من حيث فاعلية تنمية الذكاء الوجداني في خفض حدة بعض المشكلات (العدوان- الانطواء- الكذب) لدى عينة الدراسة من أطفال المرحلة الابتدائية المضطربين سلوكيا وكما يتضح من وجود فروق دالة إحصائيا في درجة المشكلات للمجموعة التجريبية بين القياس القبلي والبعدي للبرنامج، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة المشكلات للمجموعة الضابطة بين القياس القبلي والبعدي للبرنامج، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيا في درجة المشكلات بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس بعد البرنامج، وأخيرا في عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة المشكلات للمجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعى للبرنامج.

ويتفق ذلك مع نتائج الدراسات السابقة في فاعلية تنمية الذكاء الوجداني في خفض مشكلات- العدوان وكما يتضح من دراسة ايدى ٢٠٠٠، ودراسة جيهان مطر ٢٠٠٤- الانطواء كما أشار إلى ذلك دراسة Ting, 2005- الكذب كما يتضح من دراسة Huebner, 2004- والذي يشير ذلك ضمن ما يشير إلى الارتباط السلبي بين الذكاء الوجداني ومشكلات- العدوان وكما يتضح من دراسة Perkins, 2003 Arsenio et Al., 'Ang et al., 2004; Vorbach & Foster, 2003; Bohnert, et al., 2003; 2004; Cara, 2005;- والانطواء كما يتضح من دراسة Lynn, 2000; Zee & Chico, 1999; Ying, 2005; Wabeke, 2004; - والكذب وكما يتضح من دراسة Oatly 2004; Winkler, 1995; Huebner, 2004;.

أما بالنسبة لتفسير نتائج هذا الفرض فسيتم من خلال ثلاث نقاط، الأولى والخاصة بالعدوان كمشكلة سلوكية من حيث خفض حدته عن طريق تنمية الذكاء الوجداني، ويؤكد ذلك ويليام ديفيد William David حيث يرى أن العدوان يشير إلى أكثر أشكال الافتقار إلى الذكاء الوجداني(علام، ٢٠٠١)، إلا انه يتخذ شكلا ايجابيا اجتماعيا بتنمية الذكاء الوجداني الذي يوجه عدوان الطفل ويستنفذ طاقاته بطريقة ايجابية اجتماعية فينمو الطفل انفعاليا ووجدانيا واجتماعيا مؤهلا إلى علاقات وتواصل فعال وناجح ليس مع الآخرين بقدر مما هو مع الطفل نفسه.

كما أن العدوان لدى طفل هذه المرحلة يكون نتيجة التعلم بالنمذجة، أو التعلم الانتقالي وما يترتب على سلوكياته من إثابة وعقاب، فمن خلال التنشئة الاجتماعية الوجدانية يتعلم الطفل العدوان من ملاحظة سلوك الوالدين والأقران والمعلمين وغيرهم في المجتمع، فيقوم بمحاكاة السلوك الذي يلقى قبولا من المحيطين به، وذلك حين يزودونه بالنماذج العدوانية، أو بتحريضه عليه، أو من خلال التدعيم الاجتماعي لسلوكيات العدوان فور حدوثها(عبد العظيم، ١٩٩٨)في حين يكتسب أيضا السلوكيات الاجتماعية والوجدانية التي تنم عن تمتعه بذكاء وجداني عن طريق الوالدين أيضا والمجتمع حوله، أي أن أساليب التنشئة الوالدية والمجتمعية والثقافية هي القاسم المشترك بين خفض واكتساب كل من العدوان والذكاء الوجداني.

وتتمثل النقطة الثانية في الانطواء من حيث خفض حدته عن طريق تنمية الذكاء الوجداني، فتنمية الذكاء الوجداني يشير إلى تقبل الطفل المضطرب سلوكيا للآخرين وذلك لاستغراقه في شبكة من العلاقات الاجتماعية تقتضيها معايير الجماعة وأهدافها ويصبح منتميا لها كعضو فعال له دور متمايز عن غيره، ليس هذا فقط بل متفهما لمشاعرهم، متحكما واعيا بمشاعره وانفعالاته، يمكنه تأجيل اندفاعاته محفزا نفسه تاركا خلفه عالمه الفردي الانعزالي متفاعلا مع الآخرين، كما أن معدل الذكاء الوجداني يعتبر وسيلة تنبؤية لمستوى توافق الفرد، وقدرته على التكيف بسلاسة مع متطلبات الحياة وتحويل الأولويات والتغير السريع والمرونة في رؤية الأشياء وكفائتة من الناحية الاجتماعية، كما انه عامل هام في تحديد قدرة الفرد على نجاحه في الحياة ويؤثر بشكل مناسب في السعادة النفسية له، وكل هذا يشير إلى خروج الطفل من عزلته وتركه لانطوائيته ليصبح كائن اجتماعي.

ويمكن القول أن شعور الطفل بالوحدة والانطواء يؤدى إلى انخفاض مستوى كفاءته الوجدانية وافتقاره إلى الذكاء الوجداني، وذلك مع عدم الاهتمام بتعليمه أساسيات التعامل مع الانطواء بطريقة ايجابية وانشغال المجتمع بمحو الأمية الأبجدية مهملا الأمية الوجدانية وما يترتب على ذلك من ارتفاع نسبة المشكلات السلوكية بين أطفال هذه المرحلة، كل ذلك يشير إلى العلاقة السلبية بين الانطواء والذكاء الوجداني، فعن طريق برنامج الدراسة والمحتوى على

أنشطة ساعدت الطفل على التفاعل مع الآخرين والخروج من عزلته أمكن خفض الانطواء.

وتؤكد بعض الدراسات أن الآباء الذين يتسمون بالذكاء الوجداني ينمو أطفالهم بطريقة صحيحة مقارنة بغيرهم الذين يعجزون عن التعامل مع المشاعر، فنجد أطفالهم منخفضي الانطواء، متميزون في المهارات الاجتماعية لديهم اقل قدر من المشكلات السلوكية(علام، ٢٠٠١)، كما أن للمدرسة متمثلة في المعلم والمناهج الدراسية، هذا بالإضافة إلى الدور الثقافي للمجتمع متمثلا في وسائل الإعلام خاصة لو أمكن تطويعهم لصالح الطفل الوجداني دور كبير في تنمية الذكاء الوجداني والحد من انطوائه.

وتتمثل النقطة الثالثة في تفسير ومناقشة نتائج هذا الفرض في الكذب من حيث خفض حدته عن طريق تنمية الذكاء الوجداني، فعن طريق إجراءات البرنامج التي استهدفت تنمية الدافعية الذاتية والثقة بالنفس والتفاؤل والتدريب على قول الصدق أمكن تنمية الذكاء الوجداني وخفض حدته.

ويمكن القول أن الكذب كمشكلة سلوكية توجد لدى أطفال هذه المرحلة نتيجة عدم ظهور الوالدين أو المعلمين أمامهم كقدوة حسنة في سلوكيات الصدق، كما أن الكذب قد يحدث أحيانا نتيجة محاولة الطفل حل مشكلة تعوقه عن الوصول لهدف واضح مما يشير إلى انخفاض دافعيته الذاتيه وهى احد مكونات الذكاء الوجداني وبتنمية هذا المكون أمكن خفض الكذب، كما أن الطفل قد يكذب نتيجة لأنه انطوائي شاعرا بالإهمال راغبا في الانضمام إلى الجماعة التي ترفضه نتيجة سلوكياته غير المؤتمنة المتمثلة في الكذب، أو نتيجة سلوكه العدواني وهو بذلك يحتاج إلى إقامة شبكة علاقات اجتماعية.

هذا بالإضافة إلى أن الكذب من النزعات الخطيرة لدى الأطفال تلك التي ينتج عنها الكثير من المشكلات الاجتماعية التي قد تؤدى به إلى العدوان والجريمة فيما بعد(العيسوى، ١٩٩٠، ٧٨)مما يعنى انه بتنمية الذكاء الوجداني يمكن التغلب على هذه المشكلات الاجتماعية لأنه يقوم في الأساس على تكوين شبكة من العلاقات الاجتماعية الناجحة والفعالة.

كما أن الدراسات الخاصة بالأطفال تشير إلى أن الأطفال المصابين بمشكلة الكذب يشاركون مرارا وتكرارا في أشكال أخرى من السلوكيات اللاجتماعية

بما في ذلك العدوان والانطواء(شابيرو، ٢٠٠١، ٩١)كما أن الشخص العدواني غالبا ما يكذب لتبرير عدوانه، أو ينطوي على نفسه مبتعدا عن عالم الآخرين الرافض له، مما يشير إلى الارتباط الايجابي الكبير بينهما.

توصيات الدراسة

تنقسم إلى توصيات خاصة بمجال البحوث وتوصيات عامة

أولا: توصيات خاصة بمجال البحوث

١- علاقة الذكاء الوجداني بادراك المعلمين للمشكلات السلوكية لأطفال المرحلة الابتدائية.

٢- تنمية الذكاء الوجداني لخفض حدة مشكلات (العدوان- الانطواء- الكذب) لدى طفلات المرحلة الابتدائية المضطربات سلوكيا.

٣- تنمية الذكاء الوجداني لخفض حدة مشكلات (الغضب - القلق) لدى الأطفال والمراهقين.

٤- نمو الذكاء الوجداني لدى عينة من الأطفال والمراهقين- دراسة طولية.

٥- تنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من الاختصاصيين النفسيين والاجتماعيين وأثره في أساليب المعاملة الإرشادية لأطفال المرحلة الابتدائية.

٦- مدى فاعلية السيكودراما في تنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية.

ثانيا: توصيات عامة

١- ضرورة إعداد برامج إرشادية لعلاج المشكلات السلوكية في المدارس يشارك فيها المعلم بدور رئيسي ويؤهل لها في دراسته الأكاديمية.

٢- ضرورة إعداد برامج إرشادية وقائية لاكتشاف المشكلات السلوكية مبكرا لدى الأطفال.

٣- كذلك ضرورة إعداد مناهج دراسية تراعي مشكلاتهم السلوكية خاصة مع تدني التحصيل الأكاديمي لديهم.

٤- تقترح الدراسة أن تتضمن وتهتم الأنشطة المدرسية بتنمية الذكاء الوجداني ومحو الأمية الوجدانية لدى التلاميذ ويتم تدريب المعلمين على كيفية ذلك.

٥- ضرورة عمل برامج إرشادية للوالدين عن كيفية تنمية ذكاء أبناءهم الوجداني.

٦- توجيه أنظار وسائل الإعلام إلى أهمية الذكاء الوجداني في الحياة حتى تعمل على تنميته وترسيخه في وجدان الأبناء من خلال برامج الأطفال

المراجع:

١- الخضر، عثمان. (٢٠٠٦). تصميم مقياس عربي للذكاء الوجداني والتحقق من خصائصه السيكومترية وارتباطاته. مجلة دراسات نفسية، ١٦(٢)، ٢٥٩- ٢٨٩.

٢- الدردير، عبد المنعم. (٢٠٠٢). الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية. كلية التربية، جامعة حلوان: مجلة دراسات تربوية واجتماعية، ٨(٤)، ٢٢٩- ٣١٢.

٣- السامرائى، عبد الجبار. (٢٠٠٥). الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المتفوقين عقليا في مدرسة اليوبيل الأردنية. مجلة كلية التربية بالفيوم، ٣، ٣١٥- ٣٤٠.

٤- الصاوي، إسماعيل. (٢٠٠٦). مكونات الذكاء الوجداني في إطار نموذج بار- اون وعلاقتها بالتحصيل والمستوى الدراسي لدى الطلاب المعاقين سمعيا من الجنسين بالمرحلة الثانوية المهنية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٦(٥١)، ٧٩- ١٧٠.

٥- العيسوى، عبد الرحمن. (١٩٩٠). الإرشاد النفسي. الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.

٦- جابر، عيسى. (١٩٨٩). دراسة ميدانية لبناء برنامج إرشادي لعلاج أطفال مضطربين سلوكيا عن طريق اللعب. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة.

٧- جودة، محمد. (١٩٩٩). دراسة لبعض مكونات الذكاء الوجداني في علاقتها بمركز التحكم لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية ببنها، ١٠(٤٠)، ٥٣- ١٤١.

٨- جولمان، دانييل. (٢٠٠٠). الذكاء العاطفي. ترجمة: ليلى الجبالى. مجلة عالم المعرفة. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

٩- حبشي، محمد؛ أبو المكارم، جاد. (٢٠٠٤). المكونات العاملية للذكاء الانفعالي لدى عينة من المتفوقين أكاديميا وغير المتفوقين من طلاب التعليم الثانوي، مجلة دراسات نفسية، ١٤(٣)، ٢٨١- ٣٣٦.

١٠- حسونة، أمل. (٢٠٠١). برنامج لإكساب أطفال الرياض بعض أبعاد الذكاء الوجداني(دراسة تجريبية). مجلة دراسات طفولة، ١٤(٣)، ٧١- ٨٧.

١١- حمودة، محمود. (١٩٩١). الطفولة والمراهقة: المشكلات النفسية والعلاج. القاهرة: مركز الطبي النفسي والعصبي للأطفال.

١٢- خليل، إلهام؛ والشناوى، أمنية. (٢٠٠٥). الاسهام النسبى لمكونات قائمة بار-

أون لنسبة الذكاء الوجداني فى التنبؤ بأساليب المجابهة لدى طلبة الجامعة. مجلة دراسات نفسية، ١٥(١)، ٩٩- ١٦١.

١٣- شابيرو، لورانس. (٢٠٠١). كيف تنشئ طفلا يتمتع بذكاء عاطفي- دليل الآباء للذكاء العاطفي. ط١، الرياض: مكتبة جرير.

١٤- عبد الرازق، خالد. (٢٠٠١). فاعلية استخدام أنواع مختلفة من اللعب في تعديل بعض اضطرابات السلوك لدى طفل الروضة. مجلة الطفولة والتنمية، ١(٣)، ٧٥- ١٠١.

١٥- عبد الحليم، أمل. (١٩٩٨). دراسة عن بعض الأساليب الوالدية في علاقتها بالكذب لدى الأطفال (الطفولة المتأخرة)في مستويات ثقافية مختلفة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة.

١٦- عبد العظيم، ناجي. (١٩٩٨). فاعلية برنامج إرشادي في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الزقازيق، كلية التربية.

١٧- عبد الغفار، أنور. (٢٠٠٣). الذكاء الوجداني وإدارة الذات وعلاقتها بالتعلم الموجه ذاتيا لدى طلاب الدراسات العليا- كلية التربية- جامعة المنصورة. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ٥٣(٢)، ١٣٣- ١٦٧.

١٨- عبد المعطى، حسن. (٢٠٠١). الاضطرابات النفسية فى الطفولة والمراهقة الأسباب- التشخيص- العلاج. القاهرة: دار القاهرة للنشر.

١٩- عبد الملاك، نيفين. (٢٠٠١). دراسة مقارنة للمعاقين عقليا من زملة داون لدى الأطفال والمراهقين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية الآداب.

٢٠- عبد النبي، محسن. (٢٠٠١). العلاقات التفاعلية بين الذكاء والتفكير الابتكارى والتحصيل الدراسي للطالبات الجامعيات السعوديات. كلية التربية، جامعة المنوفية: مجلة البحوث النفسية والتربوية، ١٦، ١٢٩- ١٦٦.

٢١- عثمان، خالد. (٢٠٠٠). التربية السيكولوجية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٥، ٢٢٤- ٢٣٦.

٢٢- عثمان، فاروق؛ رزق، محمد. (٢٠٠١). الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه. مجلة علم النفس، ٥٨، ٣٢- ٥١.

٢٣- علام، سحر. (٢٠٠١). تقييم فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات الجامعة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية البنات.

٢٤- كاردين، ألان. (٢٠٠٠). الاضطرابات السلوكية للأطفال والمراهقين، ترجمة: عادل عبد الله. القاهرة: دار الرشاد.
٢٥- كاسيل، راسيل. (١٩٨٧). قائمة ملاحظة سلوك الطفل- كراسة التعليمات. ترجمة: مصطفي كامل. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
٢٦- كاشف، إيمان. (٢٠٠٤). المشكلات السلوكية وتقدير الذات لدى المعاق سمعيا في ظل نظامي العزل والدمج. مجلة دراسات نفسية، ١٤(١)، ٦٩- ١٢١.
٢٧- مفتاح، على. (٢٠٠٥). الذكاء الوجداني والذكاء اللفظي لدى الشباب الجامعي. مركز الخدمة النفسية، كلية الآداب ، جامعة عين شمس: مجلة الخدمة النفسية، ١(١)، ٩١- ١٥٢.
٢٨- منيب، تهاني. (١٩٩٩). أساليب المعلم في التفاعل مع الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال. مجلة دراسات طفولة، ٢(٥)، ١١٨- ١٥٩.
٢٩- منيب، تهاني. (٢٠٠١). بعض المتغيرات المرتبطة بالاضطرابات السلوكية الشائعة لدى الأطفال كما يدركها المعلم(دراسة مسحية ارتقائية). مجلة دراسات طفولة، ١٤(١٣)، ٢٩- ٦٩.
٣٠- وهبة، فاطمة. (٢٠٠٦). التحصيل الدراسي وعلاقته بالذكاء الوجداني مع اقتراح برنامج لمحو الأمية الوجدانية لطلبة المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة.

31- Abraham, R. (1999). Emotional intelligence in organization: A conceptualization, *Genetic Social & General Psychology, Monographs*, 125(2), 209-224.

32- Ang, R; Ny, K; Wong, S; Leo, G; Ooi, T & Leng, V. (2004). Relation ship between big five trait and aggression: A Comparison between undergraduates from Australia & Singapore, *Journal of Psychology in Chinese*, 5(2), 291-305.

33- Arsenio, W; Gold, J; Adams, E. (2004). Adolescent's' emotion expectancies regarding aggressive and non aggressive events: connections with behavior problems, *Journal of Experimental Child Psychology*, 89(4), Dec, 388-355.

34- Bohnert, A; Crinc, K & Karen, G. (2003). Emotional competence and aggressive behavior in school-age children, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(1) Feb, 79-91.

35- Boyle, M & James, S. (1985). Selecting Measures of Emotional populations, *J. child Psychology and Psychiatry*, 26(1), 137-159.

36- Cara, R. (2005). Emotional intelligence as a predictor of negative externalizing behavior among adolescent males, *Dissertation Abstracts International*, 66, (12B), 6952.

37- Chico, Eliseo. (1999). Psychometric evaluation of an Emotional intelligence scale, *Boletin de Psicologia*. (Spain), 62, Mar, 55-78.

38- Chun, J; Jason, C & Liang, L. (2000). A study of the development of children's Emotional intelligence, *Journal of Education and Psychology*, 23(2), 353-382.

39- Diamond, M& Hopso, J. (1998). *Magic trees of the mind. How to nurture your child intelligence, creativity and health emotions from birth through adolescence*. New York: A plan Book.

40- Dulewcz, V& Higgs, M. (1999). Can emotional intelligence be measured and developed?. Leadership& *Organization Development Journal*, 20(5), 242-252.

41- Feuerstien, R. (1983). *Instrumental enrichment, an intervention program for cognitive modifiability*. U. S. A: University park press.

42- Gosselin, P & Simard, J. (1999). Children's knowledge of facial expression of emotions, Distinguishing fear and surprise. *Journal of Genetic psychology*, 160(2), 182.

43- Henely, M & Long, N. (1999). Teaching Emotional intelligence to impulsive aggressive youth. *Journal of educational and behavioral problems*, 7(4), 224-229.

44- Huebner, Suddaby. (2004). Emotional intelligence as basis of treatment for adolescents diagnosed with opposiontal defiant disorder. *Dissertation Abstracts international*, 55,(09B), 4833.

45- Lynn, Murensky. (2000). The relationships between Dissertation Abstracts international, personality, critical thinking ability and organizational leadership performance at upper levels of management. *Dissertation Abstracts international*, 61, (02B), 1121.

46- Maire, M. (1999). Move over technology-make room for emotions. *TMA Journal*, 19, Issue4, 36.

47- Mayer, J& Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence*? In: Salovey, P& Slyter, D (Eds.), Emotional development and emotional intelligence: educational implications(pp.3-43). New York: Basic Book.

48- Mitchell, T& Qutter, A. (1996). Multi method study of attention and behavior problems in hearing impaired children. *Journal of clinical child psychology*, 25, 83-96.

49- Myyry, L & Helkama, k. (2001). University student's value potteries and emotional empathy. *Educational psychology*, 21, Issue1, 26.

50- Ootly, Keith. (2004). Emotions: A brief history. Dissertation Abstracts international, 65(11B), 4325.

51- Perkins, Donna. (2003). Effects of parenting, Emotional intelligence, hostile attributional bias and peer status on problem behavior. *Dissertation Abstracts international*, 64, (11B), 5819.

52- Rovenger, J. (2000). Fostering, emotional, intelligence. *School Library Journal*, 46, 12, 40-42.

53- Smith, O. (1996). *Understanding young children's behavior problems*. London: Macmillan pub.

54- Ting, Chu. (2005). Celebrating self-actualization: Improving Emotional intelligence through a cognitive-based English reading curriculum. *Dissertation Abstracts International*, 66, (06A), 2137.

55- Trossman, D. (1999). E Q- Vague or rule?. *Management*, 64, 5, 34-37.

56- Vorbach, M & Foster, S. (2003). The relationship between emotional competence and social competence in early

adolescence: Biennial meeting of the society for research in child development 10th Anniversary, Tampa, April 24-27, 2003: http://www.eric.ed.gov.

57- Winkler. H. (1995). Principles for the observation and judgment of three-to six- years-olds in the kindergarten. *Behavioral Disorder*, 20(4), Aug, 231-245.

58- Ying, Hong. (2005). Motivation to lead: Antecedents and resulting leader emergence. *Dissertation Abstracts international*, 44(4), 1056.

59- Zee, V & Webke, R. (2004). Is trait-emotional intelligence simply or more than just a trait?. *European journal of personality*, 18(4), Jun. 243-263.

Title	**:Emotional intelligence development to reduction some problems intensity for A sample of children with behavioral disorder.**
Author	**:Dr. Mohammed Rizzek ElBeherie.**
Affiliation	**:Institute of Postgraduate Childhood Studies - Ain Shams University.**
Publication	**:Derasat Nafseyah.**
Issue	**2007 July, vol. 17 (3) pp.**

Abstract :

The purpose of this study to investigate the effect of an emotional intelligence development program on some behavioral problems reduction (Aggressive, Introversion & lying) in a sample of children with behavioral disorders and constructing an emotional intelligence scale for those children.

The study Sample consisted of(60) male aged 9-11 years old divided in two groups: control and experimental, eight tools and procedures were used Stanford-Binnet intelligence scale, Lying scale, Children behavioral scale, Children behavioral rating scale, social economical and cultural background scale and emotional intelligence scale for children with behavioral disorders, medical Follow-up Card and the procedures of Emotional intelligence developing program.

Pre and Post comparisons of the experimental group, and the other comparing among experimental and control groups showed positive validation of all the study assumptions and hypothesis.

رقم البند	ع١	ع٢	ع٣	ع٤	ع٥	ع٦	قيم الشيوع
١	٠,٠٣٤	-٠,٠٢١	٠,٠٠٧	٠,٨٣٩	-٠,٠٨٧	٠,٠٠٠٢	٠,٧١٣
٢	-٠,٠٣٩	٠,٠٩٢	٠,٠٥٩	٠,٠٣٣	٠,٨٩٣	٠,١١٤	٠,٨٢٥
٣	-٠,٠٠٧	٠,٩٤٨	٠,٠٢٣	-٠,٠٤٠	٠,٠٤٩	-٠,٠٠٤	٠,٩٠٣
٤	٠,٩١٠	٠,٠١٤	-٠,٠١٩	٠,٠٥٥	٠,٠٦٢	٠,٠٣٤	٠,٨٣٦
٥	٠,٨٩٤	-٠,٠٤٩	٠,٠٠٩	-٠,٠٣٩	-٠,٠١٢	٠,٠٠٦	٠,٨٠٣
٦	-٠,٠٠٨	٠,٠٧٩	٠,٨٣٨	٠,٠٣٢	٠,٠١٩	-٠,١٠٣	٠,٧٢١
٧	٠,٠١٢	٠,٠٠٥	٠,٠١٩	٠,٨١٤	-٠,١٠٢	٠,٠١٩	٠,٦٧٤
٨	-٠,٠١٧	٠,٠٩٣	٠,٠٦٥	٠,٠٤٧	٠,٨٦٩	٠,١١٨	٠,٧٨٤
٩	٠,٠٩٤	-٠,٠٧٣	٠,٠٨٣	-٠,٠٦٤	٠,٥٩٨	-٠,٠٥٠	٠,٣٨٥
١٠	-٠,٠٤٥	٠,٨٠٥	٠,٠٣١	٠,٠٦٧	٠,٠٩٦	-٠,٠٥٤	٠,٦٦٧
١١	٠,٠٣١	-٠,٠٥٤	٠,٠٣٥	٠,٧٧١	٠,١٠٤	-٠,١٨٨	٠,٦٤٦
١٢	٠,٠٣٠	٠,١٠٦	٠,٧٨٤	-٠,٠٤١	-٠,٠١٩	٠,٠٣٢	٠,٦٣٠
١٣	٠,٠١٧	٠,٨٢٨	٠,٠٨٦	٠,٠٢٨	٠,٠٤٩	-٠,٠٦٩	٠,٧٠٢
١٤	٠,٨٧٤	-٠,٠٠٩	-٠,٠٢٤	٠,٠٣٥	-٠,٠٤٤	٠,٠٠٥	٠,٧٦٧
١٥	٠,٠١٩	٠,٠٢٣	٠,٨٤٦	٠,٠٨٣	٠,٠١١	-٠,٠٠٩	٠,٧٢٣
١٦	-٠,٠٧٠	-٠,٠٨٤	٠,٠١٩	٠,٨٧٥	٠,١٠٦	-٠,١٦٩	٠,٨١٨
١٧	٠,٠١٦	٠,٢٣٨	-٠,٠٢٢	٠,٠٨٨	٠,٦٩٤	٠,٠٢٥	٠,٥٤٧
١٨	-٠,٠١٢	٠,٧٧٣	٠,٠٢١	-٠,٠٢٥	٠,٠٥٥	٠,٠٤٨	٠,٦٠٤
١٩	٠,٨٤١	-٠,٠٤١	٠,٠٤١	٠,٠٦٩	٠,٠٧٣	٠,٠١٤	٠,٧٢٢
٢٠	-٠,٠٣١	٠,٠٦٤	٠,٨٥٣	٠,٠٢١	٠,٠٤١	٠,٠٦٩	٠,٧٣٩
٢١	٠,٠٣٨	٠,٠٧١	٠,٠٢٥	-٠,١٣٥	٠,١٠١	٠,٧٥٠	٠,٥٩٨
٢٢	٠,٠٠١	-٠,٠١٤	٠,٠٤٢	٠,٨٨٨	-٠,٠١٢	٠,٠٢٨	٠,٧٩٢
٢٣	٠,٠٩٩	٠,٠٢٥	-٠,٠٨٥	٠,٠٨١	٠,٦٦٥	-٠,١١٥	٠,٤٨٠
٢٤	-٠,٠٦٣	٠,٨٥٩	٠,٠٤٠	-٠,٠٣٠	٠,٠٣٣	٠,٠١٤	٠,٧٤٥
٢٥	٠,٩١٧	-٠,٠٦٦	٠,٠٣١	-٠,٠٥٨	٠,٠١٧	٠,٠٠٩	٠,٨٥١
٢٦	٠,٧٦٨	٠,٠٧٨	-٠,٠١٩	٠,٠٠٢	-٠,٠٣٢	٠,٠٣٥	٠,٥٩٨
٢٧	-٠,٠٨٢	٠,٧٦٣	٠,٠٠٤	-٠,٠٠٦	٠,١٤٠	٠,١٥٠	٠,٦٣٢
٢٨	٠,٧٧٨	٠,٠١١	٠,٠١٩	٠,٠٦٧	٠,٠٦٠	-٠,٠٢٨	٠,٦١٥

رقم البند	ع١	ع٢	ع٣	ع٤	ع٥	ع٦	قيم الشيوع
٢٩	٠,٨٧٠	-٠,٠٧٨	٠,٠٢٩	-٠,٠٠٣	٠,٠٢١	-٠,٠٨٦	٠,٧٧٢
٣٠	٠,٠١١	٠,٠٣٦	٠,٨٢٨	٠,٠٢٤	٠,٠٤٥	-٠,١٥٦	٠,٧١٥
٣١	٠,٠٨٤	-٠,٠٠٢	٠,٨٦٣	-٠,٠٢٤	٠,٠٧١	-٠,٠٢٩	٠,٧٥٩
٣٢	-٠,٠١٤	-٠,٠٣٤	٠,٧٢٥	٠,١٤٥	٠,٠٠١	٠,٠٨٩	٠,٥٥٦
٣٣	-٠,٠٠٣	٠,٠٩٣	٠,٠١٦	٠,٦٢٣	٠,٠٣٣	٠,٢٣٢	٠,٤٥٢
٣٤	٠,٠١٦	٠,٠٩٢	٠,٠٣٨	-٠,٠٦٨	٠,٧٩٩	-٠,١٦٩	٠,٦٨٢
٣٥	-٠,٠٨٨	-٠,٠٨٦	٠,٠٠٦	-٠,٠٢٣	٠,٦١٧	-٠,٠١٢	٠,٣٩٦
٣٦	٠,٠٣٦	٠,٨٩٣	٠,٠٧٩	-٠,٠٤٩	٠,٠٢٩	-٠,١٠٨	٠,٨٢٠
٣٧	-٠,٠٣٦	-٠,٠٢١	-٠,٠٧١	٠,٠٣٩	-٠,٧٩	٠,٧٣٣	٠,٥٥١
٣٨	-٠,٠٢٥	٠,٠٤٥	٠,٨٦٦	-٠,٠٠١	٠,٠٤٢	٠,٠١٩	٠,٧٥٤
٣٩	-٠,٠٠٩	-٠,٠٨٨	٠,٠٢٣	٠,٧٦٤	٠,٠٦٥	-٠,٠٨٩	٠,٦٠٤
٤٠	٠,١٢١	-٠,٠٧١	٠,٠٧٣	٠,٧١٢	٠,٠٢٢	٠,٠٣٢	٠,٥٣٤
٤١	٠,٠٥١	٠,٠٩٥	٠,٠٥٩	٠,٠٤١	٠,٨٥٨	٠,٠٠٧	٠,٧٥٤
٤٢	٠,٠٢٨	٠,٦٣٩	٠,٠٣٤	-٠,١٢٤	-٠,٠٥١	٠,٠٨٩	٠,٤٣٦
الجذر الكامن	٦,٤٤	٦,١٤	٥,٣٩	٤,٧٨	٤,١٦	١,٣٩	
نسبة التباين	١٥,٣٤	١٤,٦١	١٢,٨٤	١١,٣٩	٩,٨٩	٣,٣٢	